



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS DE GOIABEIRAS – ES

JANAINA LUBIANA ALTOÉ

**A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
legitimidade e democratização “via” prática pedagógica**

VITÓRIA - ES
2020





JANAINA LUBIANA ALTOÉ

**A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
legitimidade e democratização “via” prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Erineusa Maria da Silva

VITÓRIA - ES

2020



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A469d Altoé, Janaina Lubiana.
A dança nas aulas de educação física : legitimidade e
democratização “via” prática pedagógica / Janaina Lubiana Altoé.
– 2020.
339 f. : il.

Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida.

Coorientadora: Erineusa Maria da Silva.

Acompanha Produto Técnico: Material curricular. Modo de
acesso: <<http://sites.google.com/view/mc-danca>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física (Ensino médio). 2. Dança na educação
física. 3. Prática pedagógica. I. Almeida, Ueberson Ribeiro, 1977-.
II. Silva, Erineusa Maria da, 1968-. III. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV.
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. V. Título..

CDU: 796

JANAINA LUBIANA ALTOÉ

**A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
legitimidade e democratização “via” prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação Física – Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Erineusa Maria da Silva

Data da defesa: 28/07/2020.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof. Dr. Fernando Jaime González
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
UFES – Campus de Goiabeiras, Vitória – ES





Dedico esta dissertação aos professores e às professoras de Educação Física que trabalham a dança como conteúdo de ensino e que buscam superar as dificuldades da própria prática por meio da intervenção pedagógica.

Dedico também à Maria Antônia, minha filha, meu amor e razão da minha felicidade.



AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é, antes de tudo, a realização de um sonho. Sonho compartilhado e concretizado com o apoio de muitas pessoas. A todos e a todas que caminharam comigo neste tempo, o meu “obrigada”, o meu carinho e admirações eternas.

A Deus, pelo dom da vida, pela saúde e força para concluir este projeto. A ti adorações eternas! A Nossa Senhora da Penha e a Santa Terezinha do Menino Jesus, por todos os momentos de intercessão a Deus por mim.

Ao meu esposo Gladstone, à minha mãe Rita, ao meu pai José Carlos, à minha irmã Andrêssa, ao meu cunhado Luís e à minha sobrinha Ana Luísa. Minha família! Não teria conseguido sem vocês. Obrigada por abraçarem este projeto e por terem caminhado comigo. Como é bom ter vocês em minha vida! Amo vocês para sempre!

Ao professor Ueberson Ribeiro Almeida pela orientação, atenção, incentivo, direcionamento e por compartilhar comigo seus conhecimentos. Por acreditar na proposta e por dedicar seu tempo e trabalho ao meu projeto de pesquisa. Obrigada também pela amizade construída. A você, minha admiração e respeito.

À professora Erineusa Maria da Silva, pela coorientação, pelo carinho e pela amizade. Sua contribuição foi fundamental para a realização desta proposta. Sua determinação por uma educação transformadora nos motiva. A você, minha admiração e respeito.

Aos professores Valter Bracht, Antônio Carlos Moraes e Fernando Jaime González, membros da banca, por toda atenção dedicada ao meu trabalho. Os senhores são inspirações para a Educação Física brasileira.

À prima Raíssa, ao Tiago e à Luísa, pela amizade e por acolherem a mim e a minha família em Vitória nos dias de aula. De coração, muito obrigada!

Às primas Karoline (Karol), Luana, Ana Carla, Mônica e Alice e às tias Marta, Inês e Regina pelo carinho, amizade e presença constante em minha vida.

À amiga Danielly Gomes Caliman, companheira de profissão, pela amizade e por ter compartilhado o edital de realização do mestrado profissional em Educação Física.

À Mônica Destefani Gava, diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, pela confiança, pelo apoio e por ter autorizado a realização deste projeto na escola.

Aos(Às) jovens estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, protagonistas deste projeto. O meu carinhoso e sincero agradecimento. Vocês foram imprescindíveis e brilhantes. Levarei para sempre cada um/uma de vocês em meu coração.

Aos pais, às mães ou aos responsáveis dos/das estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer. Pela confiança em meu trabalho e por autorizarem a participação e a divulgação da imagem dos/das jovens nos produtos da pesquisa.

Aos(Às) colegas professores(as) e funcionários(as) da Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, pelas boas vibrações e alegrias compartilhadas ao longo dos dias letivos. Agradeço em especial às professoras de Arte, Aline Daniela Grecco Pizzol e à sua substituta, Romilda Alves Rodrigues Dias, por acreditarem no desenvolvimento da dança de forma interdisciplinar.

Aos estudantes, Rafael Zardo Crevelari e Guilherme Marchezi Stofel, pela edição das fotografias e vídeos gerados durante a implementação da proposta de intervenção pedagógica.

À estagiária Tatiana Vaz Camargo que colaborou com muito carinho nas atividades desenvolvidas nas aulas.

Ao amigo Raian Sarty, pela boa vontade de ajudar a escola e pela belíssima apresentação de Forró.

Aos(Às) professores(as) do Mestrado Profissional em Educação Física, em Rede Nacional (ProEF) — polo UFES: Ana Carolina Capellini Rigoni, Antônio Carlos Moraes, Luiz Alexandre Oxley da Rocha, Mariana Zuaneti Martins, Nelson Figueiredo de Andrade Filho, Paula Cristina da Costa Silva, Ubirajara de Oliveira, Ueberson Ribeiro Almeida, Erineusa Maria da Silva e Felipe Quintão de Almeida, por

compartilharem os conhecimentos, pela formação, pela dedicação e incentivo. Por fazerem acontecer o ProEF.

Aos(Às) colegas da turma do ProEF: Camilla Maria, Iris, Jean, Therezinha, Flávia, Lindomar, Aron, Julyeverson, Madson, Daniele e Ueder, pelo companheirismo e amizade.

À amiga Camilla Maria Mello Toledo, que o ProEF me fez conhecer. Obrigada por estar comigo neste processo de mestrado.

Aos(Às) funcionários(as) do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), em especial à secretária do ProEF, Andréia Chiabai Velten, pela atenção e dedicação.

À professora Milainy Santos Goulart, pelas valiosas contribuições ao projeto de intervenção pedagógica e pelas orientações no Exame de Qualificação.

À Coordenação Nacional do ProEF. Em especial à Maria Candida Soares Del-Masso e à Denise Ivana de Paula Albuquerque, pelos esforços e luta para a concretização do mestrado profissional.

À tutora Andreia de Carvalho Lopes, pelo auxílio na realização das atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

À Ester Destefani, pela revisão generosa e atenta ao texto de dissertação.

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por abraçar e proporcionar o mestrado profissional em Educação Física, oferecendo todos os meios para a sua realização.

À Secretaria Estadual de Educação (SEDU), por oferecer o Programa Pró-Regência, permitindo ampliar a dedicação ao mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsas de estudos e pelo trabalho de expansão e consolidação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Enfim, a todos(as) que colaboraram com a realização deste sonho, a minha imensa gratidão.

ALTOÉ, J. L. **A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica.** 2020. 339 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2020.

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, localizada na cidade de Castelo (ES). Apresenta como objetivo central repensar a dança como conteúdo de ensino da Educação Física no Ensino Médio a partir do planejamento, da experimentação e da análise de uma Sequência Didática/Unidade de Ensino, buscando a participação democrática. A proposta seguiu os pressupostos e as possibilidades didático-metodológicas das perspectivas críticas da Educação Física articuladas às diferentes dimensões do conteúdo. O planejamento participativo foi importante para selecionar os conteúdos e construir conhecimentos significativos para os(as) estudantes. O processo de análise considerou os dados produzidos por meio das seguintes estratégias: implementação de questionários diagnósticos; planejamento com a equipe gestora e pedagógica da escola; reunião com os pais, as mães e/ou responsáveis; rodas de conversa com os(as) estudantes; trabalho interdisciplinar com o componente curricular Arte; conversas por *WhatsApp*; registros do diário de campo e de vários materiais, como: relatórios, cartazes, textos, ilustrações, apreciação de filme, comentários críticos de letras de músicas, fotografias e vídeos elaborados pelos(as) estudantes durante as aulas da intervenção pedagógica. A mediação docente foi necessária para equilibrar as tensões geradas durante as atividades e para superar dificuldades, entre as quais se destacaram: a deficiência da infraestrutura da escola e a resistência inicial dos(as) estudantes, possivelmente relacionada à falta de proximidade com o conteúdo, com questões religiosas e de gênero, com problemas com a autoimagem e com a presença hegemônica do conteúdo esportivo ao longo da escolarização. Os conteúdos trabalhados na intervenção pedagógica foram sistematizados em um material curricular. Este está disponível em dispositivo de armazenamento de dados (*Pen Drive*) e na *Internet*, via *link* de acesso. O propósito do material curricular é o de ser um suporte didático para fortalecer a dança na escola e estimular a reflexão sobre a prática pedagógica. A proposta desenvolvida possibilitou a aquisição e a produção de conhecimentos em dança durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação Física no Ensino Médio. Ensino da Dança. Prática Pedagógica.

ALTOÉ, J. L. **A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica.** 2020. 339 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2020.

ABSTRACT

This paper is the result of a pedagogical intervention proposal developed in the State High School Emílio Nemer, located in Castelo (ES). The main concern is to rethink dance as a subject of the high school Physical Education program by using analyses, approaches, and lesson planning of a didactic structure that aims to promote democratic participation. The proposal follows the possibilities and assumptions of the critical theory of Physical Education, connected to all the subject corners. Participative planning was important to allow significant knowledge for the students. The analysis process contemplated the produced data through this strategies: implementation of diagnostic questionnaires, planning with the school management and pedagogical team, meeting with fathers, mothers, or guardians, rounds of conversation with the students, interdisciplinary work with the art curriculum, WhatsApp conversations, records of the field diary and also materials such as reports, posters, texts, illustrations, film watching, critical comments on lyrics, photographs and videos prepared by the students during the pedagogical intervention classes. Teacher mediation was mandatory to hand the tensions during the activities and overcome all the issues. Among then, there were some “firsts”: the deficiency of the school infrastructure and the initial resistance of the students, possibly related to the lack of proximity to the content, religious and gender issues, problems with self-image, and the hegemonic presence of sports content throughout schooling. The contents practiced in the pedagogical intervention were systematized in a curricular material. This one is available on a data storage device (flash drive) and on the Internet by an access link. The purpose of the curricular material is to be a didactic device to fortify dance at school and stimulate reflection on the pedagogical practice. The developed proposal enabled the acquisition and production of dance knowledge during the Physical Education classes in High School.

Keywords: Physical Education in High School. Dance Teaching. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 —	Interpretação de charge sobre as práticas corporais e gênero.....	90
Figura 2 —	Atividade sobre o filme “Billy Elliot”.....	91
Figura 3 —	Síntese sobre as Práticas Corporais e as Questões de Gênero.....	92
Figura 4 —	Síntese das respostas da turma do 2º 03.....	102
Figura 5 —	Síntese das respostas da turma do 2º 01.....	103
Figura 6 —	Síntese das respostas da turma do 2º 02.....	104
Figura 7 —	Síntese das respostas da turma do 2º 04.....	105
Figura 8 —	Síntese das respostas da turma do 2º 05.....	106
Figura 9 —	Conversa informal com a turma do 2º 05 via grupo de <i>WhatsApp</i> da sala.....	117
Figura 10 —	Conversa informal com turma do 2º 05 via grupo de <i>WhatsApp</i> da sala.....	118
Figura 11 —	Conversa informal com a turma do 2º 04 via grupo de <i>WhatsApp</i> da sala.....	118
Figura 12 —	Ilustração da música “Isto é lá com Santo Antônio”, de Lamartine Babo, realizada pela estudante Kelita, da turma do 2º 01.....	159
Figura 13 —	Caricatura de Luiz Gonzaga produzida por Tracy e Flaviani, da turma do 2º 05.....	192
Figura 14 —	Ilustração da música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, produzida por Maria Rita, da turma do 2º 01.....	193
Figura 15 —	Instrumentos tradicionais do Forró, releitura elaborada por Luana e Ruan, da turma do 2º 02.....	194
Figura 16 —	Respostas do memorial da estudante Luana, da turma do 2º 02.....	217
Figura 17 —	Respostas do memorial da estudante Ludimila, da turma do 2º 04.....	218

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 —	Reunião com pais, mães e/ou responsáveis dos(as) estudantes.....	94
Fotografia 2 —	Explicação do projeto de pesquisa durante a reunião com pais, mães e/ou responsáveis dos(as) estudantes.....	95
Fotografia 3 —	Repassando para as turmas os resultados do questionário diagnóstico.....	96
Fotografia 4 —	Roda de conversa/diálogo com a turma do 2º 03.....	117
Fotografia 5 —	Dança em grupo com a turma do 2º 03.....	126
Fotografia 6 —	Atividades em duplas com a turma do 2º 01.....	126
Fotografia 7 —	Dança em grupo com a turma do 2º 04.....	127
Fotografia 8 —	Elaboração de frases coreográficas com a turma do 2º 05.....	127
Fotografia 9 —	Preparação para o Festival de Quadrilha com a turma do 2º 02.....	128
Fotografia 10 —	Explorando as possibilidades de movimentos com a turma do 2º 03.....	135
Fotografia 11 —	Preparação para o Festival de Quadrilha com a turma do 2º 01.....	135
Fotografia 12 —	Elaboração coreográfica com a turma do 2º 05.....	136
Fotografia 13 —	Dançando Forró com a turma do 2º 04.....	136
Fotografia 14 —	Análise e ilustração da música “Asa Branca” – estudante Ana Luísa, da turma do 2º 01.....	137
Fotografia 15 —	Filme “Gonzaga – de Pai pra filho” com a turma do 2º 04.....	137
Fotografia 16 —	Palestra sobre o Forró e apresentação de sanfona com artista local.....	138
Fotografia 17 —	Apresentação de trabalho – estudante Marcel, da turma do 2º 04.....	138
Fotografia 18 —	Aula expositiva com a turma do 2º 02.....	139
Fotografia 19 —	Confecção de mural sobre os fatores do movimento.....	139
Fotografia 20 —	Dinâmica/atividade de valorização da autoimagem.....	140
Fotografia 21 —	Atividade colaborativa sobre ritmo com a turma do 2º 04.....	140



Fotografia 22 —	Dinâmica/atividade de aproximação e interação entre os(as) estudantes com a turma do 2º 04.....	146
Fotografia 23 —	Alongamento dirigido em duplas com as turmas do 2º 02 e 2º 04.....	148
Fotografia 24 —	Dança em grupo com a turma do 2º 05, música “Trem-bala”, de Ana Vilela.....	149
Fotografia 25 —	Dança em grupo no 2º 03, música “Trem-bala” de Ana Vilela.....	149
Fotografia 26 —	Elaboração de frase coreográfica em pequenos grupos.....	151
Fotografia 27 —	Elaboração de frases coreográficas envolvendo toda a turma.....	151
Fotografia 28 —	Festival de Quadrilha da turma do 2º 01.....	162
Fotografia 29 —	Festival de Quadrilha da turma do 2º 03.....	162
Fotografia 30 —	Dinâmica/atividade de valorização da imagem corporal.....	167
Fotografia 31 —	Atividade de ritmo em pequenos grupos com a turma do 2º 05.....	188
Fotografia 32 —	Atividade batucada com copos com a turma do 2º 05.....	188
Fotografia 33 —	Atividade de ritmo (“Amarelinha Africana”) com a turma do 2º 04.....	189
Fotografia 34 —	Construção de frases coreográficas, em pequenos grupos, explorando as movimentações presentes no cotidiano.....	189
Fotografia 35 —	Aprendendo a dançar Xote na turma do 2º 04.....	190
Fotografia 36 —	Dançando Forró na turma do 2º 02.....	191
Fotografia 37 —	Apresentação de acordeão da estudante Marciely, da turma do 2º 02.....	196
Fotografia 38 —	História dançada com a turma do 2º 05.....	199
Fotografia 39 —	Aula expositiva sobre os fatores/componentes do movimento.....	199
Fotografia 40 —	Explorando os fatores/componentes dos movimentos com balões na turma do 2º 03.....	200



Fotografia 41 —	Explorando o fator/componente do movimento peso com a turma do 2º 03.....	201
Fotografia 42 —	Explorando o plano alto com a turma do 2º 03.....	201
Fotografia 43 —	Explorando o fator/componente do movimento espaço com a turma do 2º 05.....	202
Fotografia 44 —	Explorando o fator/componente fluência com a turma do 2º 05.....	202
Fotografia 45 —	Explorando os fatores/componentes do movimento em duplas.....	203
Fotografia 46 —	Composição coreográfica: dança Carimbó com a turma do 2º 02.....	204
Fotografia 47 —	Composição coreográfica: dança Axé com a turma do 2º 01.....	204
Fotografia 48 —	Composição coreográfica: dança Capoeira com a turma do 2º 01.....	205
Fotografia 49 —	Composição coreográfica: dança <i>Rock</i> com a turma do 2º 01.....	205
Fotografia 50 —	Apresentação coreográfica: estilo livre com a turma do 2º 05.....	206
Fotografia 51 —	Definição de Dança como “Alegria” pela estudante Francieli da turma do 2º 01.....	220
Fotografia 52 —	Elaboração de frases coreográficas com estudantes da turma do 2º 01.....	221
Fotografia 53 —	Festival de Quadrilha da turma do 2º 05.....	221
Fotografia 54 —	Festival de Quadrilha da turma do 2º 04.....	222
Fotografia 55 —	Festival de Quadrilha da turma do 2º 02.....	222
Fotografia 56 —	Festival de Quadrilha da turma do 2º 03.....	223
Fotografia 57 —	Festival de Quadrilha da E.E.E.M. Emílio Nemer.....	223



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 —	Zona/local da residência dos(as) estudantes.....	56
Gráfico 2 —	Estudantes que apresentam, ou não, boa relação com a família.....	57
Gráfico 3 —	Religião praticada, ou não, pelos(as) estudantes.....	59
Gráfico 4 —	Relação dos(as) estudantes com o próprio corpo.....	60
Gráfico 5 —	Quantidade de estudantes que trabalham ou exercem atividade remunerada.....	62
Gráfico 6 —	Ações ou atividades realizadas no tempo livre e/ou que deixam o(a) jovem estudante feliz.....	64
Gráfico 7 —	Etapas da Educação Básica em que a dança foi contemplada como conteúdo de ensino da Educação Física.....	71
Gráfico 8 —	Momentos em que a dança foi trabalhada nas escolas frequentadas pelos(as) estudantes durante o Ensino Fundamental.....	72
Gráfico 9 —	Participação em relação ao gênero nas atividades de dança nas escolas frequentadas pelos(as) estudantes durante o Ensino Fundamental.....	73
Gráfico 10 —	Participação em relação aos(às) estudantes com deficiência ou necessidades especiais na dança como conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental.....	75
Gráfico 11 —	Danças vivenciadas/aprendidas nas aulas de Educação Física ou em outros momentos da escola no Ensino Fundamental.....	76
Gráfico 12 —	Forma como a dança foi trabalhada nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.....	77
Gráfico 13 —	Responsável por desenvolver as coreografias, sequências ou passos de dança nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.....	78
Gráfico 14 —	Motivação dos(as) estudantes em participar das aulas de dança do componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental.....	79
Gráfico 15 —	Forma de avaliação nas aulas de dança durante a Educação Física	



	no Ensino Fundamental.....	80
Gráfico 16 —	Razões/motivos da não participação nas aulas de dança do componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental.....	82
Gráfico 17 —	Locais, espaços e eventos em que os(as) estudantes que responderam “Sim” à questão 11, costumam dançar fora do ambiente escolar.....	83
Gráfico 18 —	Danças que os(as) estudantes gostariam de vivenciar nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.....	85
Gráfico 19 —	Reação dos(as) estudantes diante da possibilidade de se trabalhar a dança como conteúdo de ensino do componente curricular Educação Física no Ensino Médio.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 —	Trechos do diário de campo que revelam a preocupação com a imagem corporal.....	115
Quadro 2 —	Sequência Didática/Unidade de Ensino para esta Intervenção Pedagógica.....	121
Quadro 3 —	Respostas dos(as) estudantes sobre a dança em diferentes contextos a partir dos vídeos assistidos.....	154
Quadro 4 —	Registros que revelam a preocupação dos(as) estudantes em se adequarem aos padrões corporais estabelecidos.....	165
Quadro 5 —	Questões disparadoras para motivar a reflexão sobre a letra <i>Funk</i>	179
Quadro 6 —	Questões norteadoras para o debate sobre o <i>Funk</i>	180
Quadro 7 —	Comentários dos(as) estudantes sobre a experiência do ensino do Forró nas aulas de Educação Física.....	195
Quadro 8 —	Falas que demonstram a resistência inicial à dança.....	209
Quadro 9 —	Composição dos arquivos presentes no material curricular.....	229



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 —	Distribuição de estudantes do 2º ano da E. E. E. M. Emílio Nemer.....	47
Tabela 2 —	Tempo dedicado diariamente ao uso do telefone celular e aos estudos complementares na casa dos(as) estudantes.....	61



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
E. E. E. M. Emílio Nemer	Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
JEES	Jogos Escolares do Espírito Santo
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SER	Superintendência Regional de Ensino
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
SESPORT	Secretaria Estadual de Esportes
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	22
1.1	A trajetória da construção de um objeto de pesquisa: primeiras lembranças.....	22
1.2	Definição do objeto de pesquisa e questões para análise.....	27
1.3	Material curricular: caracterização.....	33
2	CONTEXTUALIZAÇÕES DO OBJETO DE PESQUISA: A DANÇA COMO CONTEÚDO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	36
2.1	A dança na cultura popular brasileira — Dança: retrato do Brasil.....	44
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
3.1	Caracterização da escola coparticipante da pesquisa.....	47
3.2	Estratégias de ação.....	50
3.2.1	Fases da ação.....	50
4	A E. E. E. M. EMÍLIO NEMER, EDUCAÇÃO FÍSICA, A DANÇA E AS JUVENTUDES: UM DIAGNÓSTICO.....	54
4.1	Contextualização dos(as) estudantes participantes da pesquisa.....	54
4.2	A dança e os(as) estudantes da E.E.E.M Emílio Nemer: Proximidades e distâncias.....	70
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA NA E. E. E. M. EMÍLIO NEMER: AÇÕES PRELIMINARES.....	89
6	EDUCAÇÃO FÍSICA, DANÇA E PLANEJAMENTO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A ELABORAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA/UNIDADE DE ENSINO.....	99
6.1	Os conteúdos da Educação Física e a Cultura da Dança na escola.....	99



6.1.1	A seleção da dança como conteúdo de ensino e os elementos que motivaram a definição dos temas abordados na Sequência Didática/Unidade de Ensino.....	109
7	POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS E A ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO.....	124
8	EDUCAÇÃO FÍSICA, DANÇA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: OS DESDOBRAMENTOS DA PROPOSTA DE ENSINO.....	144
8.1	Primeiro passo: contagiar os(as) estudantes a estudar dança nas aulas de Educação Física.....	144
8.2	O Festival de Quadrilha e a imitação criativa.....	155
8.3	Dança e corpo.....	164
8.4	Dança, religiosidade e as questões de gênero.....	168
8.4.1	Sobre a religiosidade.....	168
8.4.2	Sobre as questões de gênero.....	171
8.5	Dança, música e corporeidade: os conteúdos das letras do <i>Funk</i>	175
8.6	Não apenas o dançar, mas como ensinar o Forró de forma plural... ..	186
8.7	A valorização dos aspectos estéticos da dança: as contribuições dos Fatores do Movimento de Laban.....	197
9	OS COMPASSOS E DESCOMPASSOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EEEM EMÍLIO NEMER — ELEMENTOS QUE LEGITIMAM SEU ENSINO E PROPORCIONAM SUA DEMOCRATIZAÇÃO.....	208
9.1	Os(As) estudantes resistem à dança, mas o(a) professor(a) resiste à resistência dos(as) estudantes: algumas reflexões sobre a prática docente em consequência dos deslocamentos provocados.....	208
9.2	A intervenção pedagógica e a legitimidade do ensino da dança nas aulas de Educação Física na E. E. E. M. Emílio Nemer.....	215
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224



REFERÊNCIAS.....	230
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA.....	239
APÊNDICE B – TCLE.....	240
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOANTROPOLÓGICO.....	242
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE O ENSINO DA DANÇA.....	243
APÊNDICE E – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO.....	247
APÊNDICE F – CADERNO DIDÁTICO.....	248

1 INTRODUÇÃO

1.1 A trajetória da construção de um objeto de pesquisa: primeiras lembranças

Prezados(as) professores(as)... Companheiros(as) de jornada... Colegas de profissão... Desconhecidos(as), porém íntimos(as) de um processo em que compartilhamos vitórias, sucessos, mas também incertezas e questionamentos. Somos cúmplices nesta empreitada de fazer mergulharem nossos(as) estudantes neste “profundo oceano” de experiências que é a Cultura Corporal de Movimento.

Cada um de nós, a partir de nossas histórias de vida, da formação acadêmica e das peculiaridades colhidas no labor dos longos anos de semeadura como educadores, tem muito a contribuir para que a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica produza frutos de qualidade.

Ingênua comparação! Mas é assim que nos vejo: como agricultores a cultivar a terra. Temos a missão de fazer a semente do conhecimento germinar, emergir e crescer de forma vigorosa e saudável. Isto é, a partir de seus saberes específicos, a Educação Física pode auxiliar a escola a se tornar um solo fértil e produtivo, formando estudantes críticos, reflexivos, cidadãos e cidadãs autônomos(as), protagonistas de seus projetos de vida e transformadores das realidades sociais.

Sou licenciada e bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), com especialização *lato sensu* em “Educação Física Escolar” e em “Xadrez Pedagógico”. Atualmente, trabalho com o Ensino Médio na rede estadual do Espírito Santo.

Nesta dissertação, pretendo dialogar e contribuir com a produção acadêmica da área, no que se refere ao ensino da dança em nossas escolas.

Não é por simples coincidência que comparo o processo de ensino e aprendizagem ao plantio e colheita de frutos. Sou de Castelo, interior do Espírito Santo, mais precisamente da comunidade rural de Santa Izabel. Ali, naquele recanto aconchegante, cercado de mata, rios e montanhas, cresci e vivi alguns anos. Minha infância foi acompanhada por um intenso “movimentar-se”. Movimento livre e

espontâneo. Aquele de correr pelos campos, saltar as pedras, subir em árvores, nadar nos rios, escorregar nos morros com papelão ou folha de bananeira, andar a cavalo e fazer boneca de espiga de milho. E tinha espiga “*pra tudo quanto é gente*”: morena, ruiva, loira, nova, velha... Verdadeira arte de brincar com a natureza (SILVA, 2010).

Doces lembranças... Como as do poeta Casimiro de Abreu em seu poema “Meus oito anos”:

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
Como são belos os dias
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno,
O céu — um manto azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!
Que aurora, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!
Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!
Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
Da camisa aberta o peito,
— Pés descalços, braços nus
— Correndo pelas campinas
A roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!
Naqueles tempos ditosos
la colher as pitangas,

Trepava a tirar as mangas,
 Brincava à beira do mar;
 Rezava às Ave-Marias,
 Achava o céu sempre lindo.
 Adormecia sorrindo
 E despertava a cantar!

.....
 Oh! que saudades que tenho
 Da aurora da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!
 — Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 A sombra das bananeiras
 Debaixo dos laranjais!

(ABREU,1994, p. 80-81)

Distante da cidade, a escola seria a única possibilidade para realizar algo diferente, já que esse é o lugar de aprender “coisas” de forma sistematizada.

Porém, no primário (atual Ensino Fundamental I) não havia no currículo tempo e espaço para as práticas corporais. Não tínhamos Educação Física. Nosso único e precioso momento era o recreio, em que brincávamos dos mais variados “piques”, sendo o pique-bandeira o meu preferido.

Nos anos seguintes, da 5ª à 8ª série, a Educação Física era contemplada com duas aulas semanais. Recordo-me do pique-pega, da queimada, do voleibol e futsal. Para mim, as aulas não se configuravam em espaços de construção, mas de relaxamento, já que não tinha que ficar sentada na carteira realizando tarefas.

Ao ingressar no segundo grau (atual Ensino Médio), optei pelo curso profissionalizante do magistério. Nos quatro anos de formação para professores das séries iniciais, o currículo comportava a disciplina de Educação Física. As aulas, praticamente todas teóricas, tematizavam, principalmente, a abordagem metodológica da psicomotricidade.

Ao rememorar minha vida escolar, percebo que durante toda a Educação Básica não vivenciei a dança como um conteúdo de ensino ou como conhecimento integrante da cultura escolar. Entretanto, principalmente durante a minha adolescência, a dança fez parte da minha vida. Eu dançava nos grupos de catequese da igreja e nas serestas dançantes que aconteciam aos domingos após as celebrações religiosas. Recordo-me com certa nostalgia do “dois pra lá e dois pra

“cá” quando eu começava a arriscar meus primeiros passos de Xote. Eu não possuía técnica apurada. Afinal, morar no interior não facilitava a ideia de frequentar companhias ou estúdios de dança. Mas isso não importava. Dançar despertava em mim sentimentos e sensações que transcendiam a razão. Como se estivesse em êxtase. Sentia-me plena e feliz. Confesso que mesmo não possuindo movimentos técnicos aprimorados, interiormente me sentia uma exímia dançarina. O gosto pela dança me ajudou a decidir ingressar no curso de graduação em Educação Física.

Em 2003, na graduação, a empolgação de ter no primeiro período a disciplina “Dança 1” foi silenciada pela reprovação dos setenta graduandos. Isso mesmo! Toda a turma de Educação Física (2003) foi reprovada nessa disciplina. O motivo de tal peripécia? As professoras da disciplina, que eram ligadas ao departamento de Dança, solicitavam que as aulas e, principalmente, as avaliações fossem centradas em elementos técnicos e coreográficos. Exigiam a execução aprimorada dos movimentos.

Apoiados por alguns professores do departamento de Educação Física e pelo Centro Acadêmico, nós questionamos os objetivos das aulas. No nosso entendimento, a disciplina deveria oferecer uma formação generalista e inicial para se trabalhar com a dança enquanto elemento cultural na escola e não para nos tornarmos coreógrafos/bailarinos. Como forma de contestação, não comparecemos à última avaliação referente à montagem e à apresentação de uma coreografia, que seria filmada e, posteriormente, analisada e avaliada pelas professoras. Nossa ação não obteve muitos resultados positivos em relação à nossa demanda, pois a disciplina foi oferecida em caráter especial em períodos seguintes, mantendo, entretanto, a mesma metodologia.

Ao olhar hoje o fato da reprovação com distanciamento, posso aqui trazer algumas reflexões/suposições: é possível notar a presença do preconceito relacionado à dança, tendo em vista que alguns esportes eram ensinados e avaliados de forma tradicional e não despertavam conflitos como aqueles observados na disciplina “Dança 1”. Aquela situação provavelmente ocorreu pelo fato dos movimentos exigidos pelas professoras da disciplina serem complexos e, ao mesmo tempo, não praticados costumeiramente, como é o caso de algumas

modalidades esportivas, o que, a princípio, gerou estranhamento e resistência à prática. Outra observação realizada é a de que a forma de ensinar a dança no curso de graduação em Educação Física estava em descompasso com os novos contornos que a área vinha/vem assumindo a partir das transformações teóricas iniciadas na década de 80, principalmente no que se refere à concepção de Cultura Corporal de Movimento. Isso possivelmente contribuiu para que alguns professores, favoráveis às mudanças nos referenciais teóricos da Educação Física, apoiassem o movimento iniciado pelos(as) estudantes.

Em 2008, quando iniciei a carreira como professora, trabalhei em escolas de Ensino Fundamental I e II. Por compreender a dança como um elemento cultural, conteúdo clássico da Educação Física e importante para a formação dos(as) estudantes, ela se fez/faz presente em meus planejamentos de ensino.

No entanto, no ano de 2012, iniciei os meus trabalhos na escola onde até hoje leciono: a Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer (E. E. E. M. Emílio Nemer)¹, na cidade onde resido, Castelo (ES). Nessa escola, que atende exclusivamente o Ensino Médio, comecei a observar mais intensamente alguns desafios relacionados ao ensino da dança. Quando sinalizo o início das aulas de dança, também têm início os entraves e diálogos conflituosos com os(as) estudantes. Sempre surgem alguns comentários do tipo: “não gosto de dançar”; “a dança é uma atividade muito difícil, não tenho coordenação, não levo jeito”; “não vou dançar, tenho muita vergonha”; “dança é coisa de menina”; “não posso dançar, porque minha religião não permite”; “não vou me expor ao ridículo”; “faço qualquer trabalho teórico no lugar de dançar”.

Parece que as justificativas para se afastar das atividades de dança são sempre mais expressivas do que em qualquer outra prática corporal e mais frequentes à medida que se avança nos anos escolares.

Assim, os desafios e as dificuldades encontradas em relação ao ensino da dança no Ensino Médio me levaram a uma maior aproximação dessa temática, com o intuito de refletir a ação docente e concentrar esforços na busca de caminhos,

¹ Em comum acordo, a direção escolar escolheu por não ficar no anonimato, autorizando a divulgação do nome da escola para a realização deste trabalho de pesquisa.

formas e estratégias que possam legitimar a dança como conteúdo a ser abordado amplamente no Ensino Médio.

A dança — que em mim desperta as mais plenas reações físicas e emocionais, mas que para muitos se torna motivo de insatisfação e inquietação pedagógica, sendo marginalizada diante das demais práticas corporais, tendo seus saberes desvalorizados pelos(as) estudantes e pela comunidade escolar — deve, pois, ser reconhecida como uma manifestação da expressão humana, um importante elemento cultural que retrata o modo de ser das pessoas e das sociedades e que tem a:

[...] possibilidade de proporcionar a interação entre as pessoas através de seu legado histórico e, por meio de um conhecimento de mundo, os estudantes constroem sentido e significado, relacionando, desta maneira, sua vida com a realidade (ALVES *et al.*, 2015, p. 351).

1.2 Definição do objeto de pesquisa e questões para análise

A escola enquanto instituição do saber possui como função a produção e a transmissão do conhecimento, que segundo Saviani (2011) não se trata de qualquer tipo de conhecimento, mas sim do conhecimento elaborado, do saber sistematizado. A apropriação do saber sistematizado pelas novas gerações é o que torna necessária a existência da escola, pois, além de socializar o saber elaborado, deve proporcionar os instrumentos para possibilitar o seu acesso.

Saviani (2011) também nos revela que a escola possui um currículo constituído por um conjunto de atividades “nucleares”. Essas atividades identificam o que é essencial e deve ser ensinado pela escola. É nessa perspectiva que a Educação Física assume o estatuto de disciplina pedagógica e, como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola como parte constitutiva da totalidade de saberes que compõem o currículo escolar.

Assim, a Educação Física enquanto componente curricular pode, portanto, assumir a tarefa de, segundo Betti e Zuliani (2002, p. 75): “[...] introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que irá produzi-la,

reproduzi-la e transformá-la [...]”. A Educação Física é a responsável por incorporar à personalidade dos(as) estudantes a Cultura Corporal de Movimento, estimulando a autonomia em relação às práticas corporais para poder escolher e usufruir, conscientemente, dos benefícios das mesmas (BETTI, 1994).

Portanto, para que isso ocorra, é necessário que o movimento corporal tenha para nossos(as) estudantes um sentido/significado, cabendo ao(à) professor(a) oferecer aos(às) mesmos(as) essa experiência. Esta pode ser oferecida por meio da vivência da Cultura Corporal de Movimento, de modo que mesma possa ser aliada ao conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelo(a) estudante ao longo do seu fluxo de vida extraescolar.

Desde 1980 a Educação Física vem passando por transformações associadas ao “Movimento Renovador” com mudanças significativas nos referenciais pedagógicos para o ensino escolar, o qual até aquele momento se pautava no desenvolvimento da aptidão física por meio da prática esportiva, ao ponto que esporte e Educação Física se tornaram quase que sinônimos (BRACHT, 2010).

O “novo jeito” de pensar e trabalhar a Educação Física na escola passou a se pautar nos pressupostos das perspectivas críticas da Educação e da Educação Física, que propõem a formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados, capazes de ler a realidade e transformá-la. Portanto, além de vivenciar os temas que integram a Cultura Corporal de Movimento por meio da prática corporal, é necessário conhecê-los em suas diferentes vertentes.

Nesse sentido, Darido (2018) corroborando com Zabala (1998), esclarece que o ensino das práticas corporais deve contemplar as três dimensões do conteúdo: a dimensão procedimental (saber fazer/saber corporal), a dimensão conceitual (saber sobre o realizar corporal) e a dimensão atitudinal (saber ser).

Por fim, a Educação Física apresenta um conhecimento para ser transmitido, algo que lhe é próprio, ou seja, que lhe confere especificidade dentro do ambiente escolar. Aqui estamos nos referindo à Cultura Corporal de Movimento, tema central da Educação Física que, segundo Soares (1996), não é qualquer nem é todo o movimento, mas sim aquele que apresenta um significado, um sentido, o movimento cultural historicamente construído: o jogo, a ginástica, as lutas, a dança, os esportes

e outros. Essas práticas corporais configuram uma área de conhecimento, de conteúdos clássicos que se firmaram através do tempo como elementos da cultura e como linguagens, que expressam um sentido e significado da passagem do ser humano pelo mundo.

Em vista disso, a dança — como experiência historicamente construída e acumulada pela humanidade — tornou-se um conteúdo clássico da Educação Física e pertencente ao patrimônio cultural das práticas corporais. Portanto, a dança pode ser ensinada na escola em todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), contemplando além do saber fazer, o saber sobre o fazer. De acordo com Darido (2018), em outras palavras, relacionar a vivência da dança com o conhecimento sobre essa prática, de forma a levar o(a) estudante a conquistar a autonomia em relação a essa prática (KUNZ, 2004).

Todavia, segundo Diniz (2018), a dança como conteúdo de ensino das aulas tem sido negligenciada em nossas escolas. Geralmente, ela é trabalhada de forma isolada em determinados eventos da escola, como em datas comemorativas e apresentações em festivais fora do ambiente escolar, não sendo, nesses casos, contemplada como conteúdo de ensino ficando ausente do planejamento proposto para o ano letivo (BRASILEIRO, 2002-2003).

A literatura da área apresenta algumas razões que podem dificultar o ensino da dança na Educação Física, tais como:

- a) A hegemonia e/ou privilégio do conteúdo esportivo em aulas de Educação Física, caracterizando o trabalho quase que exclusivo das modalidades de esportes coletivos mais populares no Brasil, como o Futebol, Voleibol, Handebol e Basquetebol (DAL CIN; KLEINUBING, 2015);
- b) A ideia equivocada presente no imaginário dos(as) estudantes de que para dançar é necessário possuir altas habilidades e ótima coordenação motora para dar conta dos diversos passos elaborados. Isso é reforçado pela maneira como a dança tem sido desenvolvida em nossas escolas, ou seja, de forma tradicional por meio da memorização e ensaios de

coreografias, para apresentações públicas em festas/eventos da escola. A dança, portanto, presente no espaço escolar, apresenta-se mais como um elemento decorativo do que um conhecimento importante para a formação dos(as) estudantes (BRASILEIRO, 2002-2003);

- c) O preconceito relacionado à participação dos meninos nas danças (BRASILEIRO, 2002-2003). Culturalmente a dança foi associada a uma prática exclusivamente feminina. Desse modo, os meninos se excluem por receio de serem “taxados” de homossexuais, (SILVA 2013), recebendo comentários depreciativos de sua virilidade e masculinidade, uma vez que, a história do ensino da dança é marcada pela relação da dança com a construção social de feminilidade (CHAVES; MORENO, 2018), conseqüentemente, da estética, da leveza, da suavidade e da docilidade;
- d) O afastamento das aulas, especialmente por estudantes do Ensino Médio, para evitar situações constrangedoras. Alguns estudantes demonstram desconforto em realizar certos movimentos por insatisfação com o próprio desempenho e pelo receio da exposição corporal. Sentem vergonha (KLEINUBING *et al.*, 2012). O descontentamento com a imagem corporal é algo agravado pela imposição social e cultural de determinados padrões de beleza, e o ato de dançar pode expor o corpo ao próprio julgamento e dos(as) colegas. A não participação é, por assim dizer, uma forma de proteção (DARIDO; GONZÁLEZ; GINCIENE, 2018);
- e) O conhecimento em dança. De acordo com Brasileiro (2002-2003), se recorrermos à literatura existente, vamos perceber que um dos fortes argumentos para a ausência da dança na Educação Física está ligado à questão do conhecimento. Em muitos casos, o estudo da dança na formação inicial é restrito a uma única disciplina com carga horária insuficiente para adquirir o conhecimento e as experiências necessárias para ministrar aulas de dança. Assim, os(as) professores(as) não se

sentem preparados(as) e seguros(as), optando por trabalhar conteúdos (geralmente as modalidades esportivas) com os quais possuem maior afinidade e domínio;

- f) A não participação por questões religiosas. A visão profana das práticas corporais tem levado ao afastamento de alguns estudantes e algumas estudantes das aulas de Educação Física. Para Rigoni e Daolio (2017), parece estar claro o fato de a Educação Física gerar certas tensões entre seus conhecimentos e as crenças religiosas de determinadas igrejas;
- g) A hierarquização dos saberes. Para a comunidade escolar os saberes relacionados à preparação para o mercado de trabalho tendem a ser valorizados, consequentemente marginalizando as atividades vinculadas ao âmbito do sensível (SILVA, 2013). Assim sendo, resta à escola preparar os(as) discentes para obterem êxito no vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para atingirem os níveis superiores;
- h) O reconhecimento de uma dupla marginalização da dança na escola, pois, além de estar vinculada historicamente a uma disciplina com pouco prestígio no currículo escolar — a Educação Física —, a dança disputa espaço entre os conteúdos que ao longo da história foram privilegiados por essa disciplina (SILVA, 2013);
- i) Se na escola esse conteúdo é rejeitado, fora dela, a cada estação, aparecem novas denominações, com novos contornos, de maneira efêmera são utilizadas como estratégias de *marketing*, aumentando a atratividade, a procura e, consequentemente, o lucro. A cultura popular acaba sendo pouco valorizada no ambiente escolar, ao passo que as danças midiáticas são mais aceitas pelos(as) estudantes e escola (GOMES, 2012).

Diante dos desafios apresentados para o ensino da dança na escola, é importante compreender que reduzir ou negligenciar esse conteúdo é desconsiderar a sua construção histórica acumulada e recriada pela humanidade.

Portanto, quais são atualmente as dificuldades e desafios impostos ao ensino da dança na escola como conteúdo clássico e legítimo da Educação Física? Quais possibilidades didático-pedagógicas podem ser utilizadas para o ensino da dança na Educação Física? É possível superar alguns dos impasses associados ao ensino da dança na escola por meio da produção e experimentação de um material curricular que, à luz das abordagens críticas da Educação Física, possibilite a participação efetiva e democrática dos(as) estudantes, em específico os(as) do Ensino Médio? Quais estratégias e temas podemos selecionar para que nossos(as) estudantes encontrem na realização dessa prática corporal um sentido? De que maneira as metodologias do curso de Dança e da Educação Física podem dialogar no intuito de potencializar os conhecimentos em dança na escola? Como a dança pode contribuir para o processo de formação e de transformação social de nossos(as) estudantes?

As questões levantadas orientaram as reflexões e as ações pedagógicas para o ensino da dança no Ensino Médio, considerando o contexto da E. E. E. M. Emílio Nemer, onde desenvolvemos a pesquisa.

Diante das questões e problemáticas apontadas, o objetivo geral deste estudo foi o de repensar o ensino da dança nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir do planejamento, implementação e avaliação de uma Sequência Didática/Unidade de Ensino com o conteúdo dança. Especificamente buscamos:

- a) Promover o ensino amplo, a participação efetiva e democrática na dança como prática corporal inerente à Cultura Corporal de Movimento;
- b) Construir, a partir dos efeitos da proposta de intervenção pedagógica, um material curricular para compartilhar com os(as) professores(as) no intuito de fortalecer a dança na escola e estimular a reflexão sobre a prática pedagógica;
- c) Contribuir para o processo de formação dos(as) estudantes, estimulando-os(as) na busca da autonomia referente à vivência e à apropriação da dança como prática corporal;

- d) Potencializar a dança como conteúdo de ensino da Educação Física, principalmente no Ensino Médio.

1.3 Material curricular: caracterização

Ao utilizarmos o termo material curricular estamos nos referindo à definição apresentada por Zabala (1998), em que:

Os materiais curriculares ou materiais de desenvolvimento curricular são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. Assim, pois, consideramos materiais curriculares aqueles meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam (ZABALA, 1998, p. 167-168).

A partir dessa definição, entendemos que o material curricular apresenta propostas didáticas importantes com a “[...] função de auxiliar ou facilitar o trabalho docente, sempre de acordo com os conteúdos curriculares de cada disciplina escolar.” (REGINATO *et al.*, 2009, p.3).

Considerando os documentos oficiais orientadores das diretrizes curriculares para o ensino da Educação Física na Educação Básica, os materiais curriculares se tornam extensão de tais documentos a partir da seleção dos conteúdos que compõem o currículo escolar e do *rol* de conhecimentos específicos de cada área ou disciplina.

Atualmente estamos em processo de familiarização e de implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora sua elaboração tenha ocorrido de forma polêmica e conflituosa devido aos pontos de discordâncias em apontar o que realmente acontece no “chão da escola”, trata-se de uma referência importante que orienta as ações pedagógicas da Educação Básica brasileira. Isto é, a BNCC é um documento normativo que define todas as aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

As aprendizagens essenciais devem garantir aos(às) estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que “[...] consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2017, p.8). Assim:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8, grifo dos autores).

Observamos que a definição de competência presente na BNCC possui relação com a aprendizagem dos conteúdos segundo sua tipologia mencionados por Zabala (1998) e por Coll *et al.* (2000) que classificam os conteúdos em: dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. Essa organização permite a diversificação e aprofundamento dos conteúdos trabalhados (ensino amplo) e a possibilidade de superar a tendência da escola em privilegiar o desenvolvimento das capacidades cognitivas ou intelectuais, ou seja, os conteúdos conceituais (LOPES; TAVARES; SANTOS, 2017).

A produção final deste trabalho proporciona contribuições para:

- a) A ação docente. O material produzido a partir dos efeitos da intervenção pedagógica fornece subsídios teóricos e metodológicos para orientar meu fazer pedagógico e enfrentar os problemas de ordem didático-pedagógica, num constante processo de reflexão sobre a minha ação docente;
- b) Os(As) professores(as) e estudiosos(as) em dança. A dança como prática corporal contextualizada pode ser trabalhada pela Educação Física. O material curricular produzido oferece possibilidades didático-pedagógicas que podem ajudar a superar os desafios impostos ao ensino da dança na escola, particularmente em aulas de Educação Física;
- c) Os(As) estudantes. Os(As) estudantes da Educação Básica não podem ser privados de conhecer e experimentar este saber da cultura humana — a dança. A intenção é de que estudantes de outras instituições escolares poderão vir a ser beneficiados(as) pelo material curricular gerado nesta

pesquisa, podendo este ser utilizado por outros(as) professores(as) como recurso didático;

- d) A sociedade. A realização de um planejamento responsável e comprometido com o ensino da dança, à luz das abordagens críticas da Educação Física, pode contribuir para a formação do(a) cidadão/cidadã crítico(a), reflexivo(a) e autônomo(a).

2 CONTEXTUALIZAÇÕES DO OBJETO DE PESQUISA: A DANÇA COMO CONTEÚDO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no mundo hodierno não é mais entendida como uma simples atividade. Garantida pela legislação e impulsionada pelas reflexões advindas do Movimento Renovador, a Educação Física passou a ser tratada e concebida como uma prática pedagógica que transmite e produz conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2013).

Ao se apropriar da cultura, a Educação Física auxilia a escola a cumprir seu papel social de transmitir, problematizar e estimular a reflexão sobre os saberes historicamente construídos e acumulados pela humanidade. A assimilação da herança cultural sistematizada em saberes escolares, bem como sua reflexão, é o que torna necessária a existência da escola.

Dessa maneira, a compreensão do movimento humano como elemento da cultura é fundamental para legitimar a presença da Educação Física enquanto componente curricular; também atendendo à função social desempenhada pela escola: a de conservar e transmitir aos(às) estudantes o saber historicamente construído e, de forma semelhante, a de proporcionar condições básicas para que eles/elas possam viver bem em sociedade de forma autônoma, sabendo se posicionar diante dos contextos, problemas e conflitos contemporâneos.

Nessa perspectiva, a dança pode ser contemplada como conteúdo específico das aulas de Educação Física, dada a sua relação direta com o corpo, com a vivência e com o domínio do movimento (MOREIRA; BARBOSA, 2018). Além disso, de acordo com Brasileiro (2010, p. 137): [...] “a dança é uma das manifestações culturais da humanidade que está presente em toda a sua história”. Portanto, pode ser tematizada na escola enquanto conteúdo de ensino e inserida no universo das práticas corporais da cultura humana, que fazem parte do modo de ser das pessoas e das sociedades (RUFFINO; DARIDO, 2012).

A reflexão sobre a cultura corporal no âmbito da Educação Física, de acordo com o Coletivo de Autores (1992),

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, **danças**, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38, grifo nosso).

A dança nesse sentido é um acervo dessa representação e, portanto, elemento importante da reflexão pedagógica na escola.

Para Marques *et al.* (2013) a dança, sendo arte e cultura, possui possibilidade infinita de criação e ressignificação humana. Sentidos e significações produzidos tanto por quem dança quanto por quem a aprecia. Os autores ainda acrescentam:

Sendo a arte manifestação humana, compreende-se que é criada, intencionada e ressignificada pelo sujeito na sua relação de existência, que, assim, terá sempre conexão com o mundo da experiência vivida e se tornará sempre aberta a novas significações (MARQUES *et al.*, 2013, p. 246).

Pensada enquanto arte, a dança sempre estará aberta a novas possibilidades para ser “[...] [re]pensada, [re]criada, [re]imaginada, [re]memorada, [re]significada, entre outras.” (MARQUES *et al.*, 2013, p. 246).

Os saberes adquiridos por meio do ensino e da vivência da dança são importantes para a formação humana, pois são conhecimentos que, segundo Silva (2013), apresentam-se por meio de outra linguagem, diversa da verbal e escrita — a gestual e expressiva.

Na perspectiva do movimento como linguagem, Betti (2007) ressalta que, para a semiótica peirceana², a linguagem humana não se restringe à dimensão linguística (fala e escrita), mas é compreendida como a capacidade de produzir informação/conhecimento por meio da construção/interpretação dos signos. Portanto, a linguagem é capaz de produzir signos de qualquer tipo, tais como os: sonoros, visuais e táteis. Devido a essa capacidade de produzir signos, a linguagem

² A semiótica de Charles S. Peirce, em síntese, pode ser definida como ciência que estuda toda e qualquer linguagem, seja ela verbal ou não verbal (uma pintura, uma dança, um filme, uma música), e ensina a “ler” o mundo verbal em ligação com o mundo não verbal (BETTI, 2007).

não se limita a um produto pronto/acabado, mas que está em constante processo de transformação/produção de signos.

Betti (2007) conceitua signo pela semiótica peirceana como: qualquer fenômeno dotado de sentido/significação. Ao mesmo tempo, o autor compreende o processo de produção de signos (linguagem) como a origem da produção do conhecimento. Portanto, a semiótica permitiria "ler"/interpretar os signos presentes na Educação Física, tanto os verbais quanto os não verbais.

Ladeira e Darido (2003) afirmam que os(as) estudantes, ao aprenderem os significados dos signos presentes na linguagem corporal, passam a construir e ativar a capacidade de analisar as distintas manifestações da cultura corporal e de interpretar as simbologias particulares de determinadas culturas. Além desse entendimento, o universo dos signos também nos permite entender o processo dinâmico de transformação cultural, pois aprender um signo, na visão das autoras, significa internalizar, reconstruir, conferindo a ele nova significação.

A dança se faz presente no contexto da produção de signos e as referências a ela “[...] trazem abordagens sobre diversas perspectivas relacionadas à expressividade, comunicação, linguagem não verbal e cultura corporal ligadas à Educação Física.” (MOREIRA; BARBOSA, 2018, p. 264).

Por conseguinte, destacamos a importância e o porquê do conhecimento sobre a dança estar presente na escola como conteúdo de ensino da Educação Física. Entre essas razões, ressaltamos que: a dança é uma manifestação da Cultura Corporal, portanto, é de responsabilidade da escola garantir a transmissão às futuras gerações desse conhecimento historicamente construído, já que a dança “conta/representa a história da humanidade.” (BRASILEIRO, 2002-2003, p. 53).

Além disso, outras razões revelam a importância da presença da dança na escola, tais como: a dança, de acordo com Silva (2013), pode potencializar conhecimentos pouco tratados na escola, por exemplo, a sensibilidade, a experiência estética e a ética, conseqüentemente provocando transformações quanto aos valores, aos hábitos e aos costumes das pessoas; a dança pode ser um meio do(a) estudante exercitar sua criatividade e expressar sua subjetividade como sujeito protagonista de seu projeto de vida; por meio da dança, o(a) estudante pode

estabelecer relações harmoniosas com o(a) outro(a) e com o meio; finalmente, porque a dança “[...] é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.” (MARQUES, 1997, p. 23).

Como visto, a dança pode contribuir de diversas maneiras para a formação dos(as) estudantes. Apesar disso, Kleinubing *et al.* (2012) apontam dois pontos de discussão que perpassam a dança no contexto da Educação Física: a questão da legitimidade enquanto conteúdo a ser desenvolvido na escola e os desafios associados ao seu trabalho.

Sobre a questão da legitimidade, a dança compõe o conjunto de práticas corporais vinculadas à Cultura Corporal de Movimento, tema central da Educação Física. Segundo Kleinubing *et al.* (2012), como componente curricular, é papel da Educação Física proporcionar o acesso àquilo que foi historicamente construído pela humanidade. Enquanto manifestação corporal, a dança pode se configurar em conteúdo escolar ao receber o trato didático-pedagógico.

Nessa perspectiva, entendemos que os saberes em dança serão construídos a partir das vivências, do conhecimento perpassado pela experiência, ou seja, “[...] somente poderemos dizer que realmente conhecemos e sabemos algo sobre/de uma dança quando formos também capazes de senti-la e percebê-la em nossos corpos.” (MARQUES, 1997, p. 23).

Partindo do conceito de “corpo social”, Marques (2011b) traz a assertiva de que, por meio da dança, pode-se contribuir para a formação de nossos(as) estudantes enquanto cidadãos/cidadãs participativos(as) e críticos(as), transformadores das dinâmicas sociais existentes. Isto é, “[...] “Ao sermos capazes de criticar em nossos corpos, ou seja, dançando, seremos também capazes de construir e desconstruir o mundo em que vivemos.” (MARQUES, 2011b, p. 35). Porém, para que isso aconteça é necessário:

[...] reconhecermos, aceitarmos e, sobretudo, respeitarmos e valorizarmos o infinito universo de configurações corporais que cruzam e atravessam nossas salas de aula em seus biótipos, etnias, gêneros, orientações sexuais, idades, classes sociais etc. A aceitação, a valorização e o respeito às diferenças são sem dúvida requisitos sem os quais qualquer tipo de ação pedagógica e/ou artística possa se viabilizar de forma íntegra e ética. (MARQUES, 2011b, p. 33).

Marques (2011) também salienta que é importante pensarmos como as aulas de dança podem “[...] contribuir na educação de corpos *lúdicos, relacionais, críticos e cidadãos.*” (MARQUES, 2011b, p. 34, grifo do autor). Lúdico não no sentido de brincadeira, mas de criar vínculos e estabelecer relações. Assim sendo:

Corpos cidadãos, nesse sentido, não são apenas aqueles a quem outros outorgam o direito de dançar. O corpo cidadão é um corpo que escolhe dançar, que pode escolher o que dançar, como dançar. O corpo que pode escolher, assumindo e refletindo criticamente, sempre, sobre suas escolhas, pode escolher também como dialogar com o mundo em que vive. (MARQUES, 2011b, p. 35).

Por meio das vivências e saberes em dança, é possível incentivar atitudes críticas que podem ser desenvolvidas ao percebermos nela a expressão histórica de uma sociedade (MOREIRA; BARBOSA, 2018). A dança revela a identidade de um determinado povo, pois nela estão conditos seus modos de vida, suas características, seus valores, sua cultura, suas leis, suas crenças, suas resistências e formas de ver e agir no mundo.

Com relação às dificuldades e desafios encontrados nas aulas de Educação Física, é possível observar, em muitos casos, que a dança “[...] é descontextualizada da discussão acerca da seleção cultural, realizada pelos currículos escolares.” (BRASILEIRO, 2002-2003, p. 46). Portanto, ela acaba sendo reconhecida como atividade extraescolar ou extracurricular e, às vezes, sendo recorrida para os momentos comemorativos e festividades da escola (BRASILEIRO, 2002-2003). Contribuindo com Brasileiro (2002-2003), Moreira e Barbosa (2018) também apresentam essa questão e comentam que “[...] a Dança deve ser contextualizada como uma forma de expressão corporal criada pelos sujeitos e para os sujeitos.” (MOREIRA; BARBOSA, 2018, p. 266).

Outro desafio para o ensino da dança na escola é que, apesar de toda a discussão que vem ocorrendo na área desde a década de 80, ainda se observa a reprodução de práticas hegemônicas. Em outras palavras, é possível observar privilégios às modalidades esportivas, apesar das discussões ampliadas quanto aos conhecimentos que perpassam as aulas de Educação Física (BRASILEIRO, 2002-2003).

Portanto, de acordo com Gomes (2012), a desvalorização da dança é intensificada devido aos conteúdos hegemônicos da Educação Física, principalmente o esportivo. Observa-se, de maneira quase que exclusiva, o trabalho na escola com as quatro modalidades de esportes coletivos mais populares no país: vôlei, futebol, basquete e handebol (DAL CIN; KLEINUBING, 2015).

Quando restringimos nossas aulas a determinados conteúdos, principalmente o esportivo, estamos contribuindo para que nossos(as) estudantes não tenham acesso a importantes elementos do acervo do patrimônio da cultura corporal. Portanto:

[...] o espaço-tempo da EF no contexto escolar pode proporcionar aos estudantes possibilidades de movimentos e experiências outras, que não sejam somente aquelas já arraigadas nesse universo [...] (KLEINUBING *et al.*, 2012, p. 715).

Sendo assim, a Educação Física configura-se em um conjunto de conteúdos que vão muito além das modalidades esportivas, incluindo também os conhecimentos que fazem parte da cultura local e regional (DAL CIN; KLEINUBING, 2015). Nesse contexto, compreendemos a dança “[...] enquanto manifestação de uma das possibilidades de linguagem do homem, bem como de uma significativa expressão de arte desenvolvida/vivida histórica e culturalmente pelo homem.” (BRASILEIRO, 2002, p. 12).

Assim, concordamos com Brasileiro (2002-2003) ao afirmar que:

Faz-se necessário, portanto, o acesso ao universo da dança e a desmitificação de sua imagem apenas como elemento/espetáculo folclórico, normalmente de caráter contemplativo. É preciso passar a entendê-la como conhecimento significativo para as nossas ações corpóreas, que podem ser exploradas pelo universo de repertórios popular, folclórico, clássico, contemporâneo etc., bem como pela improvisação e pela composição coreográfica (BRASILEIRO, 2002-2003, p. 55).

Kleinubing *et al.* (2012) afirmam não ser incomum encontrar professores(as) com argumentos para a ausência da dança na escola, entre os quais podemos citar: a falta de espaço adequado, a formação insuficiente no curso de graduação, o

reduzido conhecimento técnico, as questões de gênero, a hierarquização dos conteúdos de ensino, as crenças, entre outros.

Pacheco (1999) realizou uma análise bibliográfica a partir de artigos publicados entre os anos de 1986 e 1996 em periódicos da área. Esses artigos pesquisados por ele possuem reconhecimento da comunidade acadêmica e circulação significativa entre professores, estudantes e pesquisadores da Educação Física.

O levantamento do material considerou principalmente a maneira como é tratada a questão da marginalização da dança no tempo e espaço escolares. Os pontos mais marcantes identificados por Pacheco (1999), em sua análise bibliográfica, foram: a formação inadequada do professor de Educação Física e o sexismo, devido ao modo conservador da maneira de pensar e agir da sociedade.

Brasileiro (2002-2003) ressalta que, se recorrermos à literatura, vamos observar que os fortes argumentos para a inexistência do conteúdo dança nas aulas de Educação Física são: as razões estruturais; a falta de conhecimento por parte dos(as) profissionais; e por dificuldade de aceitação dos(as) estudantes, principalmente do sexo masculino, devido às questões de gênero.

Os(As) professores(as) de Educação Física, por vezes, sentem-se inseguros(as) em trabalhar com a dança, devido à formação insuficiente nos cursos de graduação; isso em função da superficialidade e reduzida abrangência e aprofundamento do conteúdo nas grades curriculares. A falta de capacitação profissional poderia explicar a ausência da dança nos planos de aula escolares. Sendo assim, Brasileiro (2002-2003) destaca a importância de se aprofundar os conhecimentos em dança nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Reforçando essa questão, Moreira e Barbosa (2018) realizaram uma pesquisa com professores de graduação responsáveis por ensinar a dança aos acadêmicos do curso de Educação Física do estado de Mato Grosso. A partir dos dados coletados, os autores indicam que:

[...] não é de se estranhar que muitos acadêmicos, principalmente aqueles que não possuem experiência, tenham resistência e dificuldade em abordar

a Dança no exercício da docência, alegando que a formação inicial não foi suficiente para capacitá-lo (MOREIRA; BARBOSA, 2018, p. 268).

O fato é que, para se trabalhar com a dança na escola, os(as) professores(as) não precisam ser necessariamente bailarinos(as) ou coreógrafos(as), mas sim “[...] apropriar de seus conhecimentos, fazendo uma incursão por meio de um estudo rigoroso, para dominá-lo e mediar o processo de ensino e aprendizagem.” (GOMES, 2012).

Apesar de impor dificuldades, a falta de conhecimento amplo não pode se traduzir em fator limitante ao trabalho com a dança na escola, uma vez que, em se tratando da prática docente:

[...] é importante que a Dança seja apresentada e desenvolvida como um saber da expressão e comunicação humana, como objeto de apreciação significativa e como produto cultural e histórico, de maneira que haja o entendimento de que ela faz parte e se pauta nos saberes que são construídos por indivíduos a todo tempo (MOREIRA; BARBOSA, 2018, p. 272).

Em relação aos estilos de dança, Pacheco (1999) destaca que estes flutuam em função da moda, propondo uma atitude de constante filtragem crítica.

[...] há que se ultrapassar as fronteiras do ‘balé das formas’ puramente estéticas e entender o compromisso da dança na escola com uma comunicação significativa, que vai além da expressão da natureza ou dos sentimentos humanos. Uma comunicação que pretenda ‘liberdade’ de expressão corporal, um movimento emancipatório, uma comunicação que se efetive no reconhecimento do indivíduo como sujeito no processo de construção e transformação da realidade e que, sobretudo, negue a exploração do homem/mulher pelo(a) homem/mulher (PACHECO, 1999, p. 13, grifo do autor).

Sobre as questões de gênero, Chaves e Moreno (2018) identificaram, no período de 1930 a 1960, em Belo Horizonte (MG), a intencionalidade de educar, através da dança, a feminilidade. Assim, a predominância das mulheres nos espaços formativos e educativos da dança revela “[...] a destinação de seu ensino como uma referência para a educação feminina.” (CHAVES; MORENO, 2018, p. 261).

Enquanto uma manifestação da cultura humana, a dança acaba sendo marcada pela adequação de gênero, isto é, como “coisa de mulher”. Porém,

Marques (1997) nos chama a atenção sobre esse pré-conceito relacionado à dança ainda ocorrer em nosso país, haja vista que o Brasil possui diversos grupos e trios elétricos formados prioritariamente por homens, além das danças de salão, das danças de rua, da capoeira e “[...] entre tantas outras manifestações em que a dança não está associada ao corpo delicado da bailarina clássica, mas, ao contrário, à virilidade e à força, à identidade cultural e racial.” (MARQUES, 1997, p. 22).

Por outro olhar, Marques (1997) apresenta outras razões que explicam a ausência da dança de forma contínua e sistematizada em nossas escolas. Para a autora, a dança ainda é uma desconhecida da/para a escola, e seus processos de criação não se encaixam nos modelos tradicionais de educação, ainda predominantes em nossas escolas. Ou seja, trabalhar a dança em seus “[...] aspectos criativos, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional” (MARQUES, 1997, p. 21). Marques (1997) também salienta que o fato do Brasil ser um país “dançante” acaba afastando a dança da ambiência escolar.

2.1 A dança na cultura popular brasileira – Dança: retrato do Brasil

Brasileiro (2010), em um dos fragmentos de sua tese “Dança — Educação Física: (in)tensas relações”, analisa os sentidos e os significados produzidos pelas propostas curriculares dos cursos de formação de professores de Educação Física. A autora nos revela:

[...] dos sambas aos maracatus, dos frevos às congadas, dos batuques aos carimbós, conhece-se sobre o Brasil e sobre sua cultura popular através das danças. Elas narram uma parte expressiva dessa história que continua sendo (re)produzida ao longo dos anos com outras e novas formas de dançar, com outros e novos sentidos e significados que são (re)produzidos pelos diferentes grupos e sujeitos (BRASILEIRO, 2010, p. 137 - 138).

Percebe-se, nas palavras da autora, como as danças populares brasileiras são capazes de representar as características e as manifestações afetivas,

históricas, ideológicas, intelectuais e espirituais do povo brasileiro. Entretanto, nesse mesmo trabalho, a autora manifesta que os espaços de ensino:

[...] vêm privilegiando a aprendizagem de danças já reconhecidas, metrificadas, estudadas através de suas formas, espaços, tempos, como é o caso do balé clássico, do jazz, do sapateado, etc. E, nas festas escolares, serão as *coisas efêmeras*, as danças populares, que aparecem, enfeitam, divertem, mostram uma realidade colorida e festiva, mas, comumente, sem nenhuma organização para seu estudo efetivo (BRASILEIRO, 2010, p. 145-146, grifo do autor).

Observa-se que o significativo acervo cultural, presente nas danças populares brasileiras, tem sua visibilidade nas festas escolares, configurando nas famosas “dancinhas”. E é no tempo e espaço das aulas de Educação Física que essas “dancinhas” vão se conformando. Assim, desse modo:

[...] a cultura popular entra nas escolas pelas brechas das festas, com a intenção de recuperar e preservar a cultura do povo, e vai conferindo às danças e às outras manifestações um local de visibilidade temporário (BRASILEIRO, 2010, p. 148).

Os(As) professores(as) de Educação Física, nesse sentido, desempenham o papel de coreógrafos(as), levando os(as) estudantes a reproduzirem as coreografias por eles/elas elaboradas e que, posteriormente, serão apresentadas nas festas/comemorações escolares. Nesta situação, as danças acabam não fazendo parte dos planejamentos escolares de forma a (re)produzir sentidos e significados na escola. Desse modo, portanto, acabam não sendo valorizadas por ter um conhecimento próprio e linguagem expressiva específica (BRASILEIRO, 2002-2003).

Nessa perspectiva, podemos valorizar as danças populares e folclóricas como forma de resgatar a cultura de cada região. Em relação à produção da cultura popular capixaba, por exemplo, podemos destacar: “[...] as bandas de congo, a capoeira, a Folia de Reis, o Ticumbi, as Pastorinhas, o Maculelê, o Mineiro-pau. É importante destacar que grande parte dessas produções tem suas raízes na cultura afro-brasileira.” (GOMES, 2012, p. 15).

O caminho do trabalho com a dança na escola pode seguir a direção das danças populares, regionais, tradicionais e folclóricas, por agregar e perpetuar valores de uma cultura. Além disso, segundo Hanna (2008 apud MOREIRA;

BARBOSA, 2018), tais danças configuram a função educativa da dança, pois possibilitam discutir as identidades étnicas e a organização política e social de diversas culturas. Estudá-las, conhecê-las, compreendê-las e apropriar-se dessas manifestações corporais pode contribuir para diversificar o conteúdo das aulas de Educação Física.

É importante citar que a dança compreendida como construção social não está imune aos contextos e condicionantes sociais. Assim, a mesma pode se apresentar de forma paradoxal: se de um lado a dança desenvolve os processos criador, libertador, expressivo e crítico dos indivíduos, do outro, ela mesma pode se configurar em um instrumento de dominação e podemos nela encontrar, por exemplo, cristalizações de preconceitos. Desse modo, é importante não ostentar uma visão única e idealizadora da dança, mas compreender que a sua importância para o processo de formação dos(as) estudantes passa necessariamente pelo olhar atento e reflexivo do(a) professor(a) que conduz o ensino.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi do tipo “Pesquisa Intervenção”, definida como um estudo que envolve o planejamento, a implementação de interferências (mudanças e inovações pedagógicas) e a avaliação de seus efeitos, na busca de produzir avanços nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam (DAMIANI *et al.*, 2013). Proporciona também a possibilidade de refletir e transformar os problemas da prática docente por meio da intervenção pedagógica.

Assim, a intervenção pedagógica nesta pesquisa contemplou 130 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, devidamente matriculados na E.E.E.M. Emílio Nemer, Castelo (ES), e organizados em cinco turmas (2º 01, 2º 02, 2º 03, 2º 04 e 2º 05), como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 — Distribuição de estudantes do 2º ano da E. E. E. M. Emílio Nemer

Turma	Estudantes por turma	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Estudantes com NEE*
2º 01	30	9	21	0
2º 02	29	11	18	0
2º 03	27	12	15	0
2º 04	27	14	13	0
2º 05	17	5	12	2
Total	130	51	79	2

**Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.*

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

O processo de intervenção pedagógica ocorreu nas dependências da E.E.E.M. Emílio Nemer, principalmente na Sala de Jogos, durante as aulas de Educação Física, com carga horária semanal de duas horas/aula.

3.1 Caracterização da escola coparticipante da pesquisa

A E. E. E. M. Emílio Nemer atende exclusivamente o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, nas modalidades: Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Recursos Humanos.

Como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola — com o intuito de conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento e exercício de cidadania, formação ética e autonomia — procura adequar-se para melhor atendimento à sua clientela em um espaço que necessitou de intervenções imprescindíveis. O prédio escolar é uma construção com 04 andares, e apesar de estar em bom estado de conservação, ele não possui formato para o funcionamento de uma instituição escolar. Toda sua estrutura foi adaptada/improvisada para atender 16 turmas do Ensino Médio.

A escola, que no ano de 2019 completou 60 anos de existência, está localizada em um bairro valorizado, no centro da cidade, rodeada pelo comércio e por ruas movimentadas. Seus moradores são da classe média.

Apesar do esforço em adequar o prédio às necessidades funcionais da escola, ele não comporta em seu interior os(as) estudantes no horário do recreio. Até o mês de outubro de 2018, os(as) estudantes permaneciam nas ruas do comércio da cidade, no horário de recreio, ou seja, entre 9h45min. a 10h10min. Até aquele momento, o recreio aberto não se traduzia em problema para a rotina da escola. Os(As) estudantes retornavam no horário estabelecido e eram muito disciplinados(as) em cumprir as exigências de voltar à escola para as duas últimas aulas.

Entretanto, no fim de 2018, por exigência de órgãos superiores, a escola passou a permitir a circulação de estudantes apenas na rua localizada em frente à escola. Tal atitude levou ao descontentamento de toda a comunidade escolar, uma vez que a estrutura da escola não comporta em seu interior o número de estudantes no momento de intervalo para o recreio. Mesmo após reuniões com membros da Superintendência Regional de Ensino (SRE), com a participação de pais, mães, responsáveis, professores, professoras, equipe administrativa e pedagógica da escola e dos(as) discentes, que solicitavam a abertura dos portões para o recreio, a decisão foi mantida.

No caso específico da Educação Física, a escola não possui quadra, ginásio, campo ou pátio para a realização das atividades práticas. Em gestões anteriores, as aulas eram ministradas em uma quadra poliesportiva de um bairro próximo à escola.

Porém, após orientações da promotoria da cidade, as aulas foram canceladas na quadra da comunidade, pois entenderam que a locomoção dos(as) estudantes no trajeto da escola até à quadra e vice-versa poderia acarretar riscos à integridade física dos(as) estudantes, tais como: atropelamentos e assaltos. Desde então, as aulas de Educação Física são ministradas em uma sala com 32 m², equipada com os seguintes jogos recreativos: Tênis de Mesa, Xadrez, Perfil, Imagem e Ação, Banco Imobiliário, Dama, *Poker*, *War*, *Rummikub*, Pebolim (totó), *Air Hockey* e Jogos Eletrônicos no *Xbox 360* (*Game FIFA*, *Kinect Adventures*, *Kinect Sports* e *Just Dance*). Nessa sala são ministradas também aulas de Dança, Ginástica e Circuitos Funcionais, porém de forma limitada, devido à estrutura da sala, que contém várias colunas de sustentação, o que reduz o espaço e a visibilidade.

Outro espaço utilizado é o refeitório da escola. Isso ocorre porque a Sala de Jogos não é exclusiva para as aulas de Educação Física, sendo essa sala também necessária para outras demandas da escola, como palestras e mostras científicas e culturais.

Devido à ausência de espaços adequados para a vivência/experiência, os conteúdos conceituais são priorizados nessa instituição de ensino. E para amenizar a carência de atividades práticas, é ofertado no contraturno, em quadras cedidas pela Secretaria Municipal de Esportes e pela Secretaria Municipal de Educação, o projeto de treinamento na modalidade Futsal. Esse projeto é incentivado pelo governo do estado do Espírito Santo, pela PORTARIA N.º 171-R, de 22 de novembro de 2005, que estabelece diretrizes para a oferta da Educação Física nas escolas públicas estaduais. Por meio dessa portaria, o(a) professor(a) de Educação Física é autorizado(a) a destinar 20% de sua carga horária de trabalho em horas-aulas para as atividades desportivas. Com o projeto de treinamento é possível participar dos Jogos Escolares do Espírito Santo (JEES), realizados pela Secretaria Estadual de Esportes e Lazer (SESPORT), e dos Jogos Na Rede, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU).

Apesar de todos os problemas de infraestrutura, a E. E. E. M. Emílio Nemer é bastante valorizada pela comunidade. Observamos que os bons resultados da escola são consequência do comprometimento da equipe gestora e dos(as)

professores(as) que, com determinação, buscam superar os desafios e problemas gerados pela infraestrutura precária e, com esforço, buscam oferecer um ensino de qualidade a seus estudantes.

Além disso, a escola aposta na proximidade e interação com a comunidade. A equipe gestora e pedagógica considera importante a relação estabelecida com a família. Frequentemente, são realizadas reuniões de pais/mães/responsáveis e atendimento pedagógico. Juntos, família e escola, identificamos os avanços e as dificuldades dos(as) estudantes, como também os meios para superá-las.

3.2 Estratégias de ação

3.2.1 Fases da ação

Este trabalho de pesquisa está composto por quatro fases, a saber:

1ª fase: diagnóstica;

2ª fase: planejamento e implementação das interferências/efetivação das ações;

3ª fase: avaliação e análise dos efeitos produzidos com o desenvolvimento do projeto, principalmente das interferências;

4ª fase: construção de um material curricular como produto gerado a partir da intervenção pedagógica.

Para a efetivação e melhor encaminhamento da pesquisa, realizei com a direção e a equipe pedagógica da escola uma reunião. Nela ocorreu a apresentação do projeto e a assinatura do termo de anuência (Apêndice A). Esse termo autoriza o desenvolvimento da pesquisa na instituição e a divulgação do nome da escola na produção e na publicação dos resultados.

Também foi realizada uma reunião de pais, mães e/ou responsáveis dos(as) estudantes para apresentação do projeto, bem como para recolher as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse Termo contém as principais informações e procedimentos da pesquisa, como também autoriza a participação e o uso da imagem do(a) estudante na realização e divulgação dos resultados (Apêndice B). O TCLE, como também o projeto de pesquisa, foi aprovado

no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 12379119.1.0000.5542.

Na primeira fase, a diagnóstica, com o intuito de conhecer os(as) estudantes, seus contextos, identificar seus conhecimentos prévios, suas ideias, interesses e verificar a realidade no que se refere aos saberes e vivências em dança, foram aplicados dois questionários, que se encontram nos apêndices deste texto. O primeiro, o questionário socioantropológico (Apêndice C), foi aplicado durante as aulas de Educação Física, e os dados obtidos foram tabulados e analisados. Já o segundo, o questionário diagnóstico sobre o ensino da dança (Apêndice D), foi aplicado via ferramentas do *Google Drive*, por meio do *Google Forms* — Formulários *Google*, que realiza o tratamento estatístico e informa os resultados através de gráficos com o quantitativo e a porcentagem das respostas.

Por meio das respostas obtidas nos questionários, de ações de rastreio e sondagem realizadas através de diálogos e registros no diário de campo,³ foi possível colher informações sobre o contexto cultural, social e econômico dos(as) estudantes. Também foi possível traçar um panorama de como a dança foi, ou não, tratada nas aulas de Educação Física ao longo da vida escolar dos(as) jovens participantes desta pesquisa e qual relação eles/elas estabelecem com esse conteúdo de ensino.

A partir das informações coletadas na primeira fase, iniciei a segunda fase com a elaboração do projeto de intervenção pedagógica, por meio de um plano de ação composto por duas etapas: I) planejamento; e II) implementação/experimentação de uma Unidade de Ensino/Sequência Didática com o conteúdo dança. Adotei a estratégia do planejamento participativo. Nessa perspectiva, os(as) estudantes possuíram uma função ativa no planejamento e na execução das ações das/nas aulas (SILVA, 2013).

É importante mencionar que, embora tivesse elaborado um planejamento inicial com a dinâmica das aulas e de acordo com os ocorridos e as necessidades,

³ No diário de campo foram registradas as experiências vividas, percebidas, situações, imprevistos, falas, comportamentos e atitudes dos(as) estudantes durante todo o período da fase diagnóstica e de intervenção pedagógica.

as ações eram novamente planejadas, em *continuum* trabalho de ação-reflexão-ação.

Durante a realização das primeiras intervenções pedagógicas, as considerações trazidas pelos(as) estudantes (suas falas, bem como as situações e eventualidades) foram registradas e descritas no diário de campo (modelo apresentado no Apêndice E), com o propósito de identificar pontos importantes para orientar a ação de intervenção e levantar dados relevantes que foram considerados no processo de discussão e análise.

Todas as aulas foram fotografadas e filmadas pelos(as) próprios(as) estudantes como forma de registro, e as imagens geradas foram utilizadas para a composição do material curricular, produto desta pesquisa.

A terceira fase de avaliação e análises – que estão detalhadas nos capítulos finais desta dissertação – ocorreu a partir dos registros do diário de campo, das imagens geradas no decorrer das aulas, das diversas produções dos(as) estudantes e da observação docente.

A quarta e última fase foi a produção de um material curricular. Esse teve como propósito auxiliar o corpo docente de Educação Física e os licenciados(as) em Dança. O material curricular pode ser utilizado pelos(as) docentes como um recurso e também como um material de apoio para o desenvolvimento de Unidades de Ensino/Sequência Didática, tendo como conteúdo a dança.

A classificação e a descrição do material curricular elaborado como produto desta pesquisa adotou as seguintes definições e contribuições de Zabala (1998):

- a) Classificação conforme o âmbito de intervenção: o material se situa no âmbito da aula e voltado para todo o grupo/classe;
- b) Classificação conforme a intencionalidade ou função: guia didático para propor, exemplificar, divulgar e orientar ações específicas para o ensino da dança na escola;
- c) Classificação conforme os conteúdos e a maneira de organizá-los: o material contempla as três dimensões do conteúdo (procedimental, conceitual e atitudinal) para ensinar a dança em aulas de Educação Física;

- d) Classificação quanto ao suporte: em papel (caderno didático); em dispositivos de armazenamento de dados, como *Pen Drive* (projeção em movimento — imagens, vídeos e o caderno didático); e em rede (via *link* de acesso). As imagens e os vídeos foram gerados, analisados, selecionados e editados a partir dos recursos e dos instrumentos utilizados durante as aulas da proposta de intervenção pedagógica.

É importante destacar que, nas análises, a identidade do(a) estudante será revelada quando se tratar de produções (textos, desenhos e interpretações) ou de falas e comentários que, a meu ver, não resultem em nenhum tipo de constrangimento. Nos casos de falas e comentários que possam gerar desconforto ou constrangimento para o(a) estudante, será indicada apenas a turma à qual ele ou ela pertenciam. O sexo será indicado pelo uso dos artigos definidos “a” e “o”. Lembrando que a participação dos(as) estudantes, bem como o uso da sua imagem em vídeos e fotografias, foi autorizada por meio da assinatura do TCLE (Apêndice B).

4 A E. E. M. EMÍLIO NEMER, A EDUCAÇÃO FÍSICA, A DANÇA E AS JUVENTUDES: UM DIAGNÓSTICO

4.1 Contextualização dos(as) estudantes participantes da pesquisa

O primeiro ponto que nos toca em uma ação pedagógica é pensar sobre os sujeitos partícipes dessa ação. Desse modo, nossa questão inicial foi: quem é o(a) jovem que chega às aulas de Educação Física no Ensino Médio? Para começarmos a responder a essa pergunta, é necessário entender que a sociedade, de modo geral, vem passando por significativas transformações em decorrência dos recursos tecnológicos que permitem, entre tantos outros avanços, o acesso acelerado à informação e o compartilhamento, por meio das redes sociais, de diferentes modos de ser, agir e pensar o mundo.

Como parte desse processo de transformação coletiva, temos a transformação histórica do(a) jovem que chega ao Ensino Médio. Assim sendo, compreende-se que “[...] a *imagem clássica do aluno* esgotou-se, histórica e conceitualmente, em face do cenário cultural da sociedade contemporânea.” (FÁVERO SOBRINHO, 2010, p. 3, grifo do autor).

Os(As) jovens que chegam à escola trazem consigo um repertório de experiências, de práticas, de linguagens, de estilos, de comportamentos, de crenças, de valores e de símbolos que revelam diferentes formas de ser jovem na escola. Nossas salas de aula são marcadas pela diversidade e pela pluralidade, isto é,

[...] não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Nesse sentido, Guimarães (2008) explica a opção pela troca do termo juventude por juventudes, no intuito de contemplar as diversas experiências presentes na cultura juvenil.

[...] A expressão utilizada no plural quer enfatizar as diversidades de juventude que podem ser analisadas, segundo alguns fatores categóricos

que se tonam primordiais nesta classificação, tais como: classe social, cor, sexo e grupo social (GUIMARÃES, 2008, p. 7).

Esse entendimento é importante para ampliar a compreensão de juventude, vista apenas como uma fase de vida, uma definição etária ou uma idade cronológica. Isso porque:

[...] Compreender os jovens apenas pelo fator idade, [...], seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades (BRASIL, 2013 p. 13).

De acordo com Brasil (2013), a juventude é, portanto, uma categoria histórica e socialmente produzida. Mais que uma faixa etária marcada por transformações, “[...] há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida.” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111). Completando a questão, Dayrell e Carrano (2014) afirmam que:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as DIFERENÇAS TERRITORIAIS se articulam para a constituição dos DIFERENTES MODOS DE VIVENCIAR A JUVENTUDE (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112, grifo dos autores).

Partindo do entendimento amplo do termo juventude e dos pressupostos da educação inclusiva — a de considerar a diversidade com equalização de oportunidades de acesso ao ensino, considerando os fatores: sociais; econômicos; de gênero; diferenças culturais, étnicas e religiosas; características físicas; necessidades educacionais especiais, entre outros —, todos(as) os(as) estudantes do 2º ano do Ensino Médio da E.E.E.M. Emílio Nemer foram incluídos(as) no processo de ensino e aprendizagem, para que “[...] a escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso.” (RODRIGUES, 2003, p. 75).

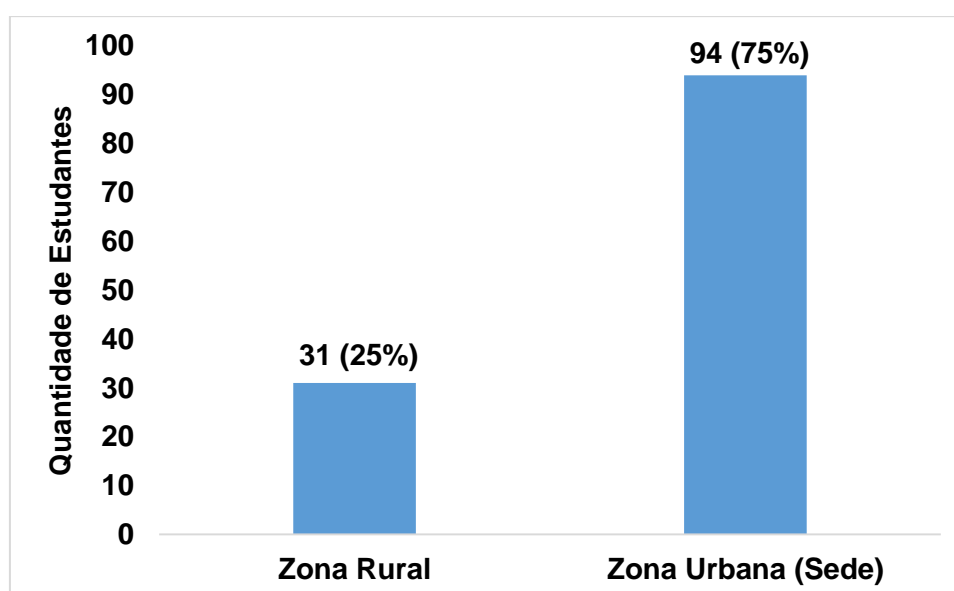
Por conseguinte, buscamos conhecer o contexto vivido dos(as) estudantes, suas realidades sociais, seus desejos, interesses, necessidades, características culturais, expectativas em relação à escola e seus projetos de vida, para que, assim, a escola organize seus planejamentos e ações pedagógicas visando atender a diversidade de estudantes que chegam às nossas salas de aulas.

Assim, dos(as) 130 estudantes do 2º ano, 125 responderam ao questionário socioantropológico.

A partir da tabulação e análise dos resultados obtidos, e considerando minhas impressões suscitadas na ação docente, foi possível identificar e especificar algumas características dos(as) estudantes.

São jovens egressos de diferentes escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, na cidade de Castelo (ES). Trata-se, então, de turmas heterogêneas, com estudantes diversificados(as) e com características singulares. No entanto, algumas características comuns são possíveis de serem apreendidas. A maioria, como apresentado no Gráfico 1, reside na zona urbana (sede) ou são procedentes de diversos bairros e distritos, próximos à cidade, ou seja, a abrangência das matrículas ultrapassa a região geoescolar.

Gráfico 1 — Zona/local da residência dos(as) estudantes

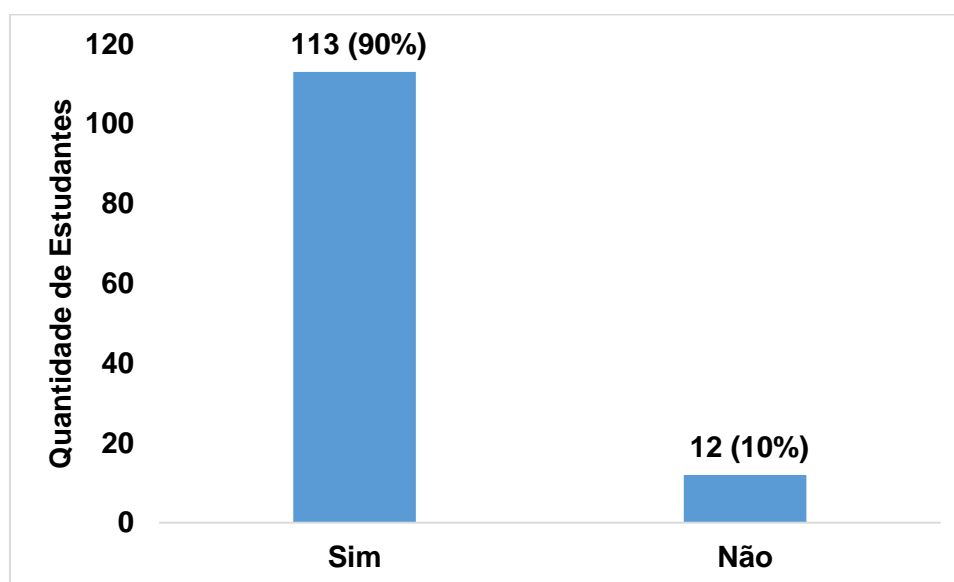


Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

A escola não está localizada em região com alta vulnerabilidade social. Até o momento, não há registros de ocorrências de atos de indisciplina graves no livro. Os principais problemas e/ou ocorrências são aqueles típicos do(a) jovem em formação e presentes, normalmente, no interior das escolas, tais como: a imaturidade, os xingamentos, as conversas paralelas durante as aulas, as dificuldades de atenção e concentração, a falta de responsabilidade e compromisso na realização das tarefas escolares, o uso indevido do celular e o atraso na chegada à escola.

No geral, são jovens afetuosos e que se relacionam bem com suas famílias, como apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 — Estudantes que apresentam, ou não, boa relação com a família



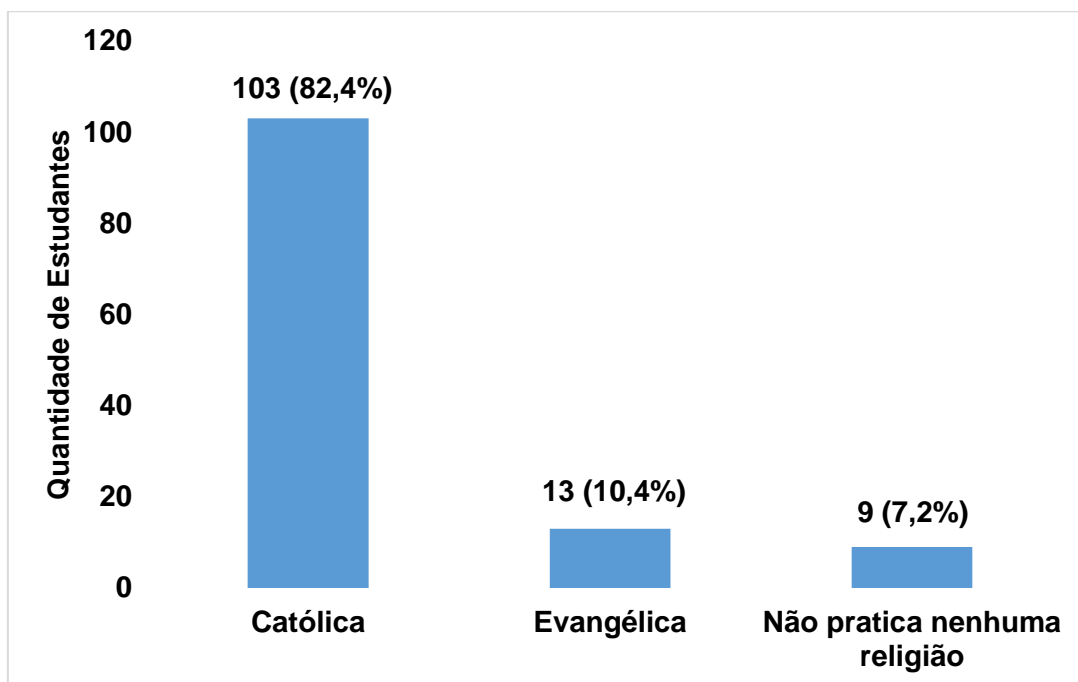
Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

Os(As) estudantes são filhos(as) de mães com as seguintes principais ocupações: serviços domésticos em geral (dona de casa/do lar, domésticas e diaristas); lavradoras e produtoras agrícolas; serviços administrativos (secretárias, recepcionistas, auxiliares administrativos, agentes de saúde e servidoras públicas com cargos no setor administrativo da prefeitura); esteticistas (salão de beleza); vendedoras no comércio, lojas e mercados; professoras; auxiliares de serviços gerais; costureiras; cuidadoras e técnicas em enfermagem.

Os pais dos(as) estudantes possuem as seguintes principais ocupações: produtores agrícolas (em especial do café e de verduras e legumes); produtores em pecuária (gado leiteiro, gado de corte e produção de queijos e derivados); pequenos empresários; lojistas; trabalhadores da extração mineral do mármore e granito (uma das principais ocupações citadas pelos(as) estudantes); trabalhadores da construção civil (pedreiros); vendedores no comércio, lojas e mercados; trabalhadores na produção de bens e serviços industriais, de reparação e manutenção (eletricistas, mecânicos, soldadores, marceneiros, serralheiros, operadores de máquinas, polidores, lanterneiros, borracheiros, serradores em marmoraria etc.); caminhoneiros e policiais. Chama atenção o fato de que são exceções as ocupações com formação em nível superior.

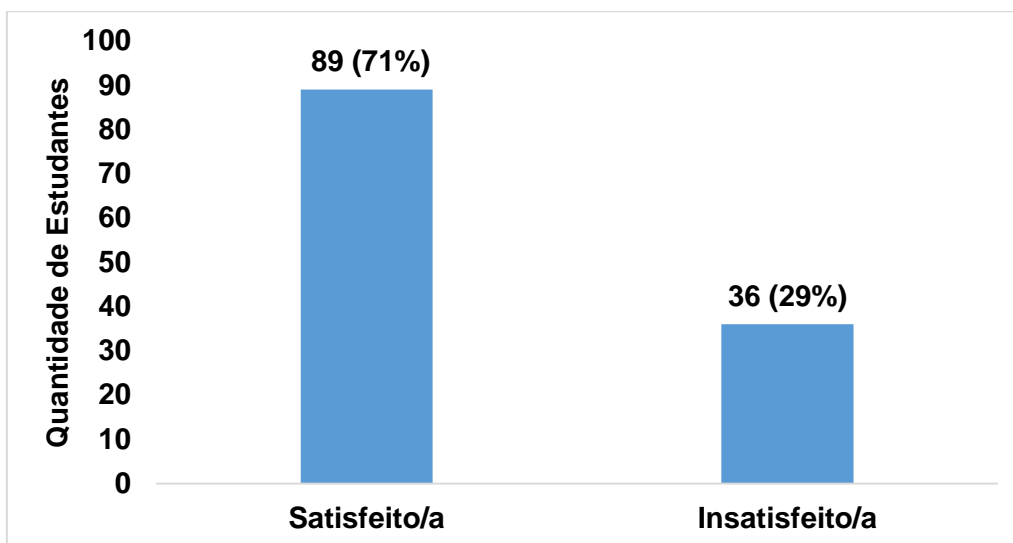
Dentre os(as) estudantes que afirmaram não manter boa relação com a família (10% do total), 3 deles não justificaram as razões; os(as) demais apontaram que as principais causas estão nos desentendimentos gerados por opiniões contrárias (2 estudantes), na separação dos pais (1 estudante), nos conflitos familiares (5 estudantes), e na falta de diálogo (1 estudante), como apresentado em uma das respostas da turma do 2º 03 e 2º 05, respectivamente: *“pois sou a ovelha negra da casa, sempre o problema, sempre sou a errada. Eu assumo isso pois realmente sou, e minha família não colabora”*; *“acho que eu e minha família tínhamos que conversar e dividir os segredos um com o outro”*.

O questionário também revelou que a maioria dos(as) jovens, como apresentado nos Gráficos 3 e 4, respectivamente, são praticantes da religião católica e estão satisfeitos(as) com o corpo.

Gráfico 3 — Religião praticada, ou não, pelos(as) estudantes

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

A religião praticada é um dado importante por se tratar de um forte elemento cultural, que pode gerar determinados comportamentos, atitudes, revelar identidades e traços característicos de nossos(as) estudantes. Além disso, determinadas igrejas não permitem que seus membros participem de práticas corporais, devido à visão profana atribuída a essas práticas. Algumas danças de origem cultural afro-brasileiras, por exemplo, têm recebido atributos preconceituosos. Portanto, quando trabalhadas na escola, essas danças devem receber a valorização merecida enquanto patrimônio cultural brasileiro.

Gráfico 4 — Relação dos(as) estudantes com o próprio corpo

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

A relação estabelecida dos(as) estudantes com o próprio corpo também é essencial para desenvolvermos o ensino da dança. A insatisfação com o próprio corpo e o receio da exposição corporal podem afastar os(as) estudantes das aulas de dança. Portanto, foram contemplados no plano de intervenção alguns assuntos, tais como: o “gostar de si” e do próprio corpo, o respeitar o corpo do(a) outro(a), e reconhecer os limites e potencialidades físicas. Isso porque 29% dos(as) estudantes responderam que estão insatisfeitos(as) com o próprio corpo.

Entre os(as) jovens existe a preocupação intensa com a estética. Como na experiência de Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008), temas ligados ao mundo *fitness* e as práticas ligadas às academias e clubes despertam, de maneira geral, grandes interesses nos(as) estudantes do Ensino Médio da E. E. E. M. Emílio Nemer.

Alguns temas podem ser trabalhados por nós docentes, tais como: o uso de suplementos alimentares, os anabolizantes, os distúrbios alimentares associados à imagem, o respeito aos limites fisiológicos do corpo, e os critérios de segurança a serem adotados para a correta execução de exercícios físicos. Esses temas, além de atender aos interesses da juventude, também desenvolvem a autonomia e o olhar crítico em relação a tais assuntos durante o fluxo de vida extraescolar dos(as) jovens.

Parte importante da preocupação com a estética corporal dos(as) jovens ocorre por influência da mídia, que propaga a ideia de corpo perfeito, aquele “encaixado” em um determinado padrão de beleza, que se detém exclusivamente na aparência. Assim, a relação entre mídia, atividade física e saúde é importante “[...] para compreendermos o interesse pelo corpo como produto de comercialização, consumo e controle.” (COSTA; VENÂNCIO, 2004, p. 59).

Cabe a nós, professores(as), trabalhar a temática no sentido de despertar o olhar crítico dos(as) estudantes, rompendo, assim, com os ideais de corpo estereotipado, difundido pelos meios de comunicação, e passando a amar, cuidar e a respeitar o próprio corpo e o do(a) outro(a). É ele (o corpo) que constrói a nossa identidade, por meio das relações que estabelecemos com as pessoas e o com o meio, portanto, é preciso refletir com os(as) estudantes sobre a influência da mídia na construção das identidades particulares e sociais.

Outro dado verificado é que, dos 125 estudantes que responderam ao questionário socioantropológico, 123 possuem telefone celular. Após o período regular de aulas, o questionário demonstrou que os(as) estudantes passam em média 5,5 horas por dia manuseando o celular (Tabela 2).

Mesmo considerando que os(as) estudantes utilizem o celular para estudar e/ou para realizar tarefas escolares em casa, é possível perceber que o tempo diário dedicado a essa finalidade é reduzido. Isso porque o tempo dedicado aos estudos complementares em casa é em média 1,6 horas, sendo que o valor médio do uso de celular pelos/pelas estudantes é mais que o triplo desse valor, como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 — Tempo dedicado diariamente ao uso do telefone celular e aos estudos complementares na casa dos(as) estudantes

Atividades	Média	Máxima	Mínima
Uso do celular	5,5	14	1
Estudos em casa	1,6	7	0

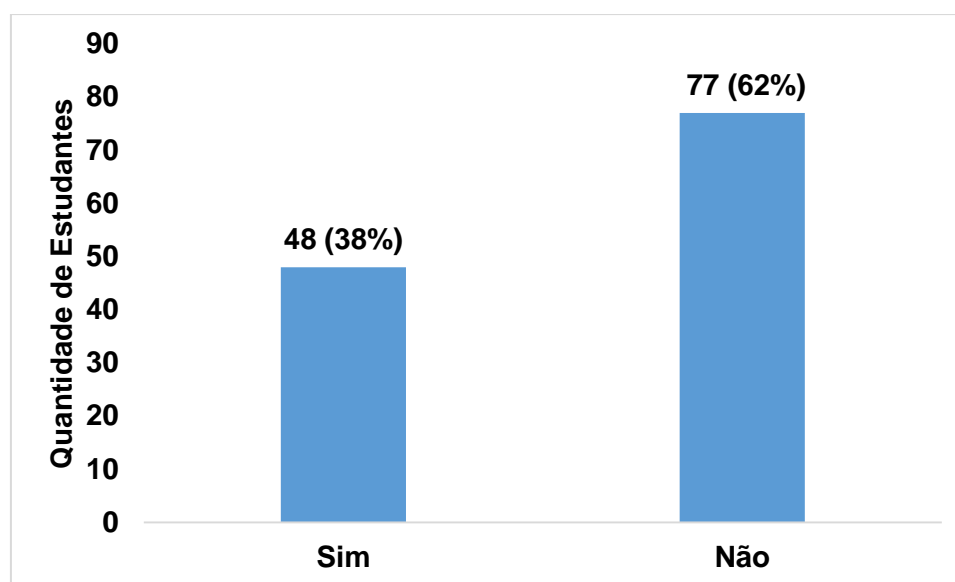
Tempo em horas.

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

Na educação contemporânea e nos processos de ensino e aprendizagem é possível (e necessário) incluir o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Assim, as propostas de intervenção pedagógica devem pensar de que forma as TICs podem ser incluídas para complementar as estratégias de aquisição e produção do conhecimento.

O questionário também demonstrou que 38% (correspondendo a 48 estudantes) trabalham ou exercem atividade remunerada (Gráfico 5). Desse total, 25 estudantes afirmaram que trabalham por opção, 20 por necessidade, para colaborar com a renda familiar, e 3 não responderam.

Gráfico 5 — Quantidade de estudantes que trabalham ou exercem atividade remunerada



Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

Entre os tipos de trabalho ou atividade remunerada, destacaram-se os serviços prestados junto à família na lavoura (na roça), e os(as) estudantes contemplados(as) com o Programa Jovem Aprendiz.⁴

Saber se o(a) estudante trabalha e o porquê trabalha ajuda a compreender o contexto social e econômico em que ele/ela está inserido(a). Esse contexto deve

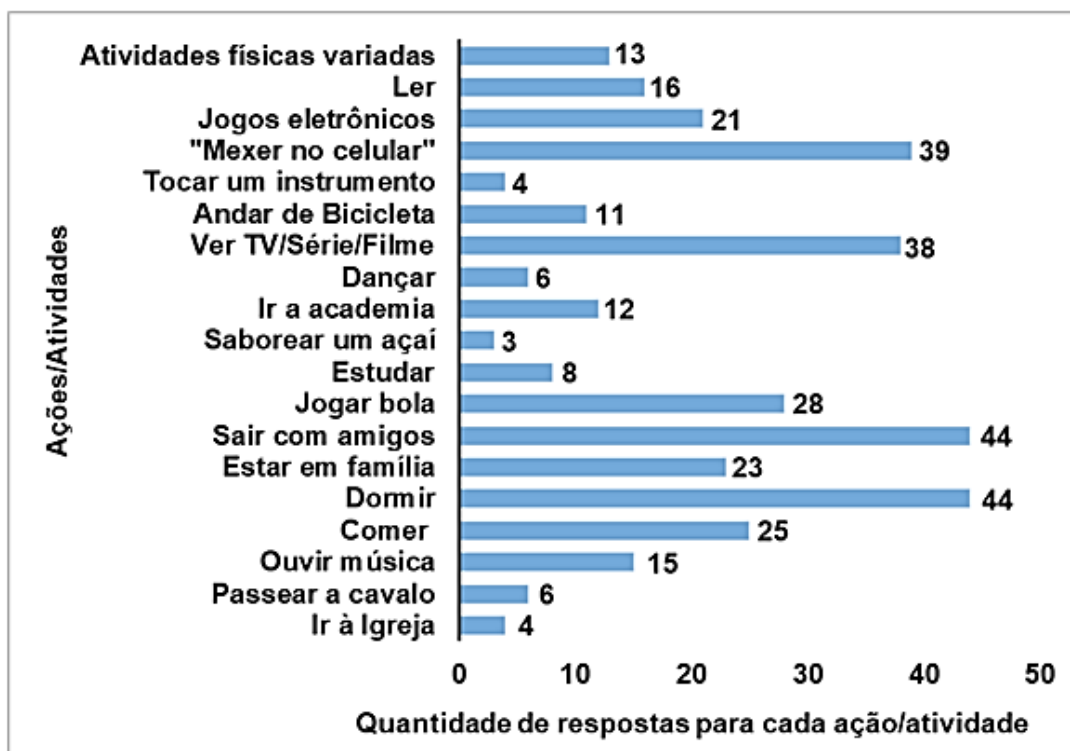
⁴ O Jovem Aprendiz é um projeto do Governo Federal que visa incentivar empresas a desenvolverem programas de aprendizagem remunerados para adolescentes e jovens no turno alternado da escola.

nortear os objetivos a serem atingidos. Que tipo de cidadão(ã) preciso formar? Como professor(a), de que maneira posso ajudar os(as) estudantes a conseguirem as transformações sociais necessárias? E no caso específico da dança, como a educação em dança pode contribuir para o processo de formação e exercício da cidadania? Isso deve nortear não apenas a Educação Física, mas todo o currículo escolar. Portanto, não considerar os contextos sociais, econômicos e culturais nos quais os(as) jovens estão inseridos é olhar para a juventude apenas como uma fase de vida, não contemplando as subjetividades e particularidades do(a) jovem estudante que chega às nossas escolas. Nesta direção, Pais (1990) nos propõe que a juventude seja:

[...] principalmente olhada em torno de dois eixos semânticos: como aparente unidade (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma fase de vida (PAIS, 1990, p. 149).

Entre as atividades desenvolvidas no tempo livre e que proporcionam o sentimento de felicidade nos(as) jovens, destacaram-se com maior número de respostas as seguintes indicações: sair e conversar com os amigos; dormir; “mexer no celular”; assistir à televisão, em especial séries e filmes; jogar bola; comer e estar em família (Gráfico 6).

Gráfico 6 — Ações/atividades realizadas no tempo livre e/ou que deixam o(a) jovem estudante feliz



Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

Tais resultados indicam a necessidade de integração do(a) jovem estudante a um grupo, de pertencer e se identificar com o coletivo, formando diferentes “tribos”, cada uma com jeitos particulares de ser e viver a juventude. Nesse aspecto, além das ações mencionadas no gráfico, percebo que o(a) jovem castelense estudante da E. E. M. Emílio Nemer é adepto(a) aos seguintes costumes: encontros noturnos em lanchonetes e açaiterias; ao envolvimento com os grupos da Pastoral da Juventude, organizada pela Igreja Católica; às músicas e danças de *Funk* e *Sertanejo*; aos torneios comunitários de futebol e futsal; à participação nos jogos escolares promovidos pela SEDU e SESPORT e assistir a filmes pela *Netflix*.

A influência e o acesso às TICs são reforçados nas indicações dos(as) estudantes, como, por exemplo, ao “mexer no celular” e ao fazer uso dos jogos eletrônicos. Essas indicações podem estar associadas à participação dos(as) jovens em redes sociais, como também por eles/elas assistirem a vídeos no *Youtube*,

realizarem pesquisas no *Google* e jogarem *online* e no celular, com destaque para o jogo *Free Faire*.⁵

O bem-estar proveniente da alimentação e das horas adequadas de sono está entre as principais ações a serem realizadas no tempo livre dos(as) jovens estudantes que responderam ao questionário. O ato de comer e dormir, além de atender às necessidades funcionais do corpo, torna os(as) jovens felizes, assim como os momentos em família (obtendo 23 respostas).

Em relação aos sonhos e aos projetos de vida, os(as) estudantes destacaram: o desejo de fazer uma faculdade, de ter um bom emprego para melhorar a condição financeira, de formar uma família e de viajar. Tais apontamentos reafirmam o valor atribuído aos estudos para conquistar um emprego. Além disso, tais desejos ressaltam também a necessidade de afeto, de aconchego do lar e o desejo de conhecer e explorar novos lugares. É o que dizem os(as) estudantes do 2º 04 e do 2º 05 na pergunta referente aos objetivos e projetos de vida: *“cursar uma faculdade, conseguir um bom emprego, viajar muito e estar sempre em família e com Deus”*; *“terminar o ensino médio, cursar uma faculdade, ter meu emprego, casa própria, exercer uma profissão”*; *“me formar em uma boa faculdade com uma profissão que eu goste e um dia ter uma família”*.

Sobre as expectativas em relação à escola, são apontadas aquelas associadas ao mundo do trabalho, como a preparação para o ingresso na faculdade e, por consequência, a conquista de um emprego e da estabilidade financeira. Tal aspiração é revelada através de dois fatores: pela procura por matrículas no curso técnico integrado e pela demanda pelo Programa Jovem Aprendiz. Tenho observado que a busca por atingir o nível superior, a partir dos bons resultados em exames como o ENEM, marginaliza a Educação Física no Ensino Médio mais do que em outros níveis de ensino. Isso ocorre porque os(as) estudantes, familiares e a comunidade escolar não percebem a contribuição da Educação Física na formação humana dos(as) estudantes.

Nesse cenário, segundo Bracht (1992), é possível perceber que a Educação Física subverte a ordem da escola, uma vez que seus conteúdos estão ligados ao

⁵ Jogo eletrônico de batalha real onde o vencedor é aquele que sobreviver na zona de jogo.

mundo do “não trabalho”, do lazer. Como na sociedade capitalista o trabalho é mais valorizado que as atividades lúdicas, o componente curricular Educação Física assume o *status* de momento de descontração, de folga, de extravasar as tensões geradas pelos demais componentes do currículo.

Por conseguinte, observo que a busca pelos resultados no ENEM e em outras avaliações externas, como o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), tem ofuscado a atenção que deve ser dada aos(as) discentes, de forma a atender suas necessidades e particularidades. Esse fato fica visível em relatos da turma do 2º 04: *“gosto da minha escola, porém muitas vezes a escola julga como fracassados os alunos que tiram nota baixa, e eu não gosto dessa generalização, pois faz mal para a saúde mental”; “[...] acho que deveria pensar mais nos alunos e menos em títulos”*.

Sobre o que os(as) estudantes gostam na escola, as principais indicações em ordem de preferência foram: os(as) professores(as), a merenda/comida, as amizades, o ensino, o recreio, o sinal para voltar para casa e da sala de jogos.

Os resultados reforçam a importância dos vínculos e das relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar. Essas relações, por vezes, cristalizam-se e permanecem para além do tempo e espaço da escola.

O fato da merenda da escola ocupar a segunda posição em ordem de preferência ocorre pela sua qualidade. Observo que a terceirização do serviço de alimentação da escola possibilitou a contratação de profissionais qualificados, que elaboram os cardápios de forma nutritiva e atrativa para os(as) estudantes, fazendo com que eles/ elas sintam satisfação com a comida servida no recreio.

É importante ressaltar que 6 dos(as) 125 estudantes responderam gostar do sinal para o término das aulas. Apesar do número ser considerado pequeno, não dispensa a reflexão sobre as razões pelas quais os(as) estudantes não possuem interesse e gosto por estudar ou estar na escola. Quais ações pedagógicas e estratégias devem ser desenvolvidas pela escola para contemplar a todos(as) os(as) jovens estudantes, despertando a motivação e o entusiasmo? Qual a raiz do problema? O que está gerando o descontentamento dos(as) estudantes com a escola? Como transformar a escola em um ambiente mais acolhedor e profícuo no

processo de ensino e aprendizagem? Tais questões devem permear as reuniões de planejamento, com o intuito de diminuir os descompassos entre as reais necessidades dos(as) estudantes e o que é desenvolvido pela escola. Normalmente, a escola realiza reuniões com pais, mães ou responsáveis e quase nunca, ou nunca, com os(as) estudantes. E quem pode dizer o que os(as) estudantes querem se não eles/elas próprios(as)?

Sobre a relação do(a) jovem com a escola, considerando o contexto da diversidade, é possível observar fortes pontos de tensão entre os(as) jovens e seus professores e professoras no ambiente escolar (DAYRELL; CARRANO, 2014). De um lado, os(as) professores/as e as instituições se queixam da indisciplina, da distração e da falta de compromisso dos(as) jovens estudantes. Do outro, os(as) estudantes tendem a ver a escola como algo enfadonho, distante de seus interesses e necessidades. Tem-se, assim, o “Jogo de Culpados” descrito por Dayrell e Carrano (2014).

Entretanto, Dayrell e Carrano (2014) apontam ainda que “os problemas da juventude na escola” são muito mais uma questão de relacionamento entre os jovens, seus professores, entre os estudantes e a instituição do que exatamente um problema a ser equacionado. Conhecer amplamente nossos(as) jovens, reconhecer as experiências, os saberes e as identidades culturais são as condições necessárias para que o relacionamento e o diálogo aconteça (DAYRELL; CARRANO, 2014).

De acordo com Fávero Sobrinho (2010), neste cenário de transformação social intensa e da presença da cultura experiencial dos(as) estudantes, é necessário propor uma ressignificação do(a) professor(a). De modo semelhante, Coffani *et al.* (2018) entende a importância da ressignificação da escola e das ações pedagógicas a partir de práticas inovadoras. Práticas tais que visem proporcionar uma aprendizagem significativa, contribuindo para o processo de formação, para o exercício da cidadania e desenvolvimento dos projetos de vida dos(as) jovens estudantes do Ensino Médio.

A princípio, com este propósito, é necessário superar a tendência de enxergar a juventude de maneira negativa ou como um problema. Ou seja, “[...] não

transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la.” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 107).

A partir desse entendimento, as ações pedagógicas devem galgar o caminho de modo a atender às demandas e às pluralidades presentes no âmbito escolar, considerando alguns aspectos, tais como: conferir visibilidade aos(às) jovens, fazendo com que ocupem a centralidade no processo educativo (DAYRELL; CARRANO, 2014); realizar a escuta sensível, ou seja, ouvir o que os(as) estudantes, enquanto sujeito coletivo, têm a dizer (FÁVERO SOBRINHO, 2010); conhecer e reconhecer suas experiências, saberes e identidades culturais, para promover o diálogo e o respeito; reconhecer e respeitar a diversidade; considerar o contexto social, econômico e cultural na elaboração e desenvolvimentos dos planejamentos, de modo que os conteúdos e as estratégias de ensino tenham relação com a realidade concreta dos(as) jovens, atribuindo sentidos e significados à aprendizagem; proporcionar ao(a) estudante a formação ética, o desenvolvimento da autonomia com participação efetiva e através do exercício da cidadania; valorizar as expressões culturais do(a) jovem, manifestadas nas diferentes linguagens culturais (a música, a dança, o grafite, a pintura, o desenho, o corpo e seu visual) e oportunizar espaços e tempos para que o(a) jovem estudante possa apresentar/mostrar essas linguagens, deixando de ser apenas consumidor(a), mas também produtor(a) de cultura (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Nesse contexto, a Educação Física deve compreender a diversidade de nossa juventude, e não considerar o(a) jovem apenas como consumidor(a) de cultura, mas como sujeito histórico e criador de práticas individuais e coletivas, que se manifestam em outros espaços da cidade. Portanto, cabe à escola dialogar com os(as) estudantes para conhecer tais culturas, valorizá-las e inseri-las no processo de ensino.

Para atribuir sentidos à aprendizagem é indispensável realizar o planejamento considerando a cultura experiencial dos(as) estudantes, pois, atualmente, “na posição de sujeito do conhecimento, ele é, sobretudo, um sujeito histórico, que traz para a sala de aula um repertório de experiências constitutivas da cotidianidade da sociedade contemporânea” (FÁVERO SOBRINHO, 2010, p. 8). Entretanto, é preciso

articular os temas da Cultura Corporal de Movimento às demandas juvenis, proporcionando aos jovens autonomia para:

[...] eleger, organizar e programar suas experiências corporais para além da vida escolar, sua educação para a saúde na vida adulta com qualidade e para o exercício do lazer consciente das condições e da conjuntura social, política, econômica e cultural que envolve o tempo livre e sua ocupação (MOLINA NETO *et al.*, 2017, p. 99).

Em conversas informais com os(as) estudantes participantes desta pesquisa, identifiquei que, para a maioria, as expectativas em relação às aulas de Educação Física no Ensino Médio estão em adquirir conhecimentos sobre o corpo e sobre temas ligados à saúde, tais como: os benefícios da atividade física regular no combate ao sedentarismo e a obesidade bem como a adoção de um estilo de vida saudável. Outras expectativas partem das experiências e vivências do Ensino Fundamental que, em geral, possui pouca variedade de conteúdos, tendo como foco os esportes coletivos de quadra mais populares (Futsal, Handebol e Voleibol). Percebo que o leque de práticas corporais deve ser aberto. Dessa forma, não se quer negar os esportes citados, mas ampliar as possibilidades, diversificando as práticas e o modo de abordá-las e fazê-las.

Pensar na Educação Física no Ensino Médio é pensar, então, na formação integral de nossos(as) jovens. É proporcionar a juventude brasileira o

[...] desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos estudantes, para sua inclusão em todos os aspectos da vida social, para sua Educação em/para a saúde em todas suas dimensões e para a ampliação de seus horizontes culturais, éticos, estéticos e morais (MOLINA NETO *et al.*, 2017, p. 102).

Para tanto, é preciso uma reformulação das instituições, dos(as) professores(as) e de suas atuações docentes. De acordo com González (2018), o desinvestimento pedagógico, além de contribuir para a falta de legitimidade da Educação Física como componente curricular do Ensino Médio, também não cumpre com a função da escola e da própria unidade curricular Educação Física: a de promover o acesso aos saberes históricos e culturalmente construídos pela humanidade e com a formação de cidadãos e cidadãs com participação efetiva na sociedade.

O “tripé” Educação Física, Ensino Médio e Práticas Corporais necessita de uma urgente ressignificação, no sentido de valorizar o rico repertório de práticas da Cultura Corporal de Movimento, por meio de práticas inovadoras. Os(As) docentes que investem em práticas inovadoras, ao contrário daqueles(as) que estão em desinvestimento pedagógico:

[...] percebem a transformação da área como um espaço de abertura. Novas possibilidades de sustentar suas práticas, assim como um maior respaldo para defender o lugar da disciplina, logo, o próprio lugar na escola – isto é, a Educação Física e seu professor como parte do projeto escolar e não mais como algo e alguém que apenas está lá [...] (GONZÁLEZ, 2018, p. 33).

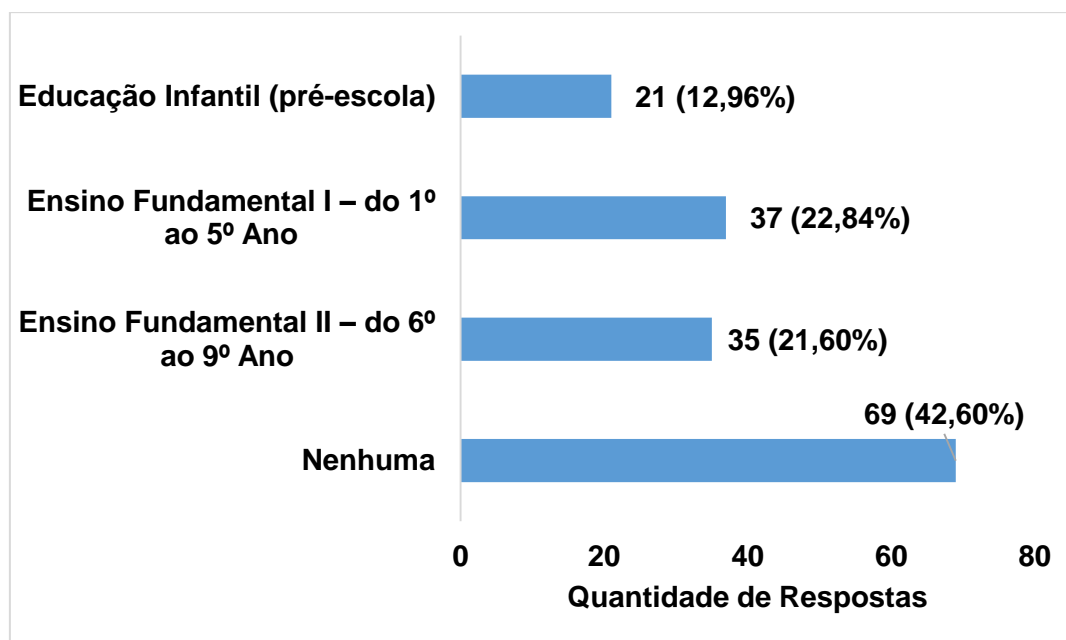
Assim sendo, em relação à dança, foi possível contextualizar o seu ensino na escola por meio da aplicação de um questionário *online* via *Google Drive* — *Google Forms* (Formulários *Google*). O questionário foi estruturado em 14 questões de múltipla escolha. Algumas questões permitiam ao(à) estudante assinalar mais de uma alternativa. Com isso, a análise dos resultados considerou a porcentagem obtida a partir do número de respostas/indicações.

4.2 A dança e os(as) estudantes da E.E.E.M. Emílio Nemer: Proximidades e distâncias

Dos(as) 130 estudantes do 2º ano do Ensino Médio da E. E. E. M. Emílio Nemer, 129 responderam ao questionário.

Na questão 1, os(as) estudantes foram perguntados sobre em qual (ou quais) etapas da Educação Básica a dança havia sido contemplada como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física. Os resultados do Gráfico 7 demonstram que a alternativa “Nenhuma” apresentou o maior índice de respostas.

Gráfico 7 — Etapas da Educação Básica em que a dança foi contemplada como conteúdo de ensino da Educação Física



Fonte: elaborada por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

A partir dos dados, é possível verificar um resultado satisfatório para o ensino da dança nas aulas de Educação Física durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Entretanto, 69 estudantes do 2º ano da E. E. E. M. Emílio Nemer não foram contemplados com um importante elemento da Cultura Corporal de Movimento; fato que confirma minhas impressões quando percebo que a dança tem sido negligenciada, em algumas escolas, como conteúdo de ensino da Educação Física.

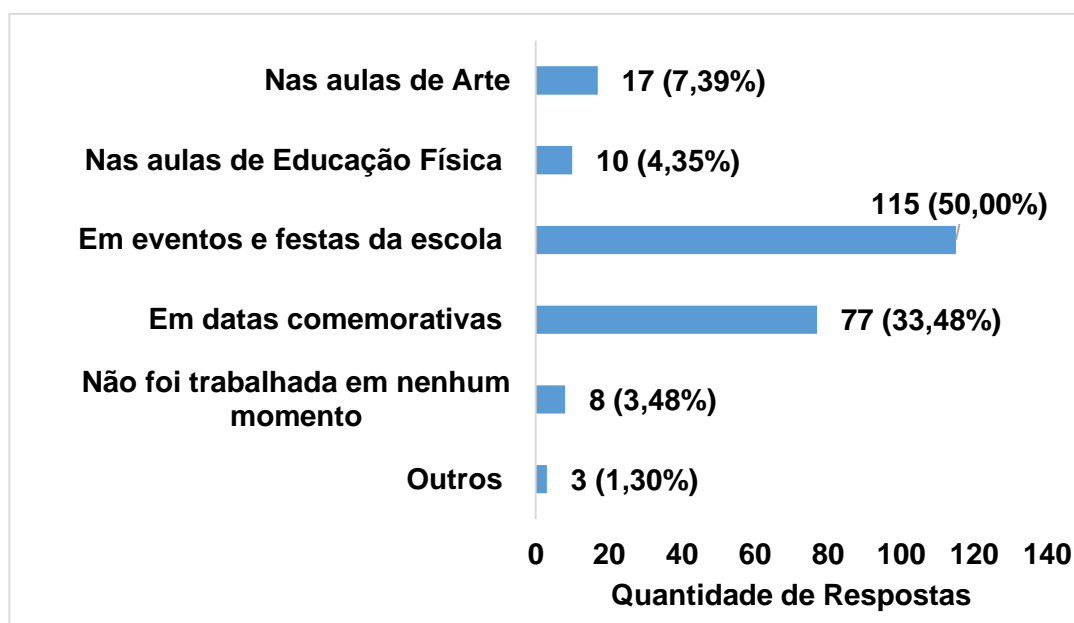
A dança nas aulas de Educação Física amplia o acesso às práticas pertencentes à Cultura Corporal de Movimento. Ao ser problematizada e ressignificada, a dança contribui para a superação de determinados estereótipos que perpassam as diversas práticas corporais. Além disso, a dança traduz a oportunidade de aproximar elementos da cultura juvenil ao contexto escolar e possibilita ao(à) jovem manifestar suas diferentes identidades e modos de ser.

Os jovens revelam sinais de identidades que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural e estética e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar e que, por mais que tentemos

uniformizá-las, “invadem” os territórios da escola. Além do aluno quase silenciado, há um jovem querendo se expressar (BRASIL, 2013, p. 21 – 22, grifo do autor).

Se em algumas realidades a dança foi marginalizada nas aulas de Educação Física como conteúdo de ensino, nos momentos extracurriculares da escola sua presença ocorreu de forma significativa, como demonstrado no Gráfico 8.

Gráfico 8 — Momentos em que a dança foi trabalhada nas escolas frequentadas pelos(as) estudantes durante o Ensino Fundamental



Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

Os dados indicam que, como conteúdo de ensino do componente curricular Educação Física, a dança aparece minimamente, recebendo menor indicação do que o componente Arte. Quando perguntados(as) sobre em qual ou em quais momentos a dança foi trabalhada durante o Ensino Fundamental, as alternativas que apresentaram os maiores índices de respostas foram, respectivamente: em eventos e festas da escola com apresentação pública e em apresentações de datas comemorativas. Isso pode demonstrar que a dança ocorre na escola de forma descontextualizada do currículo prescrito.

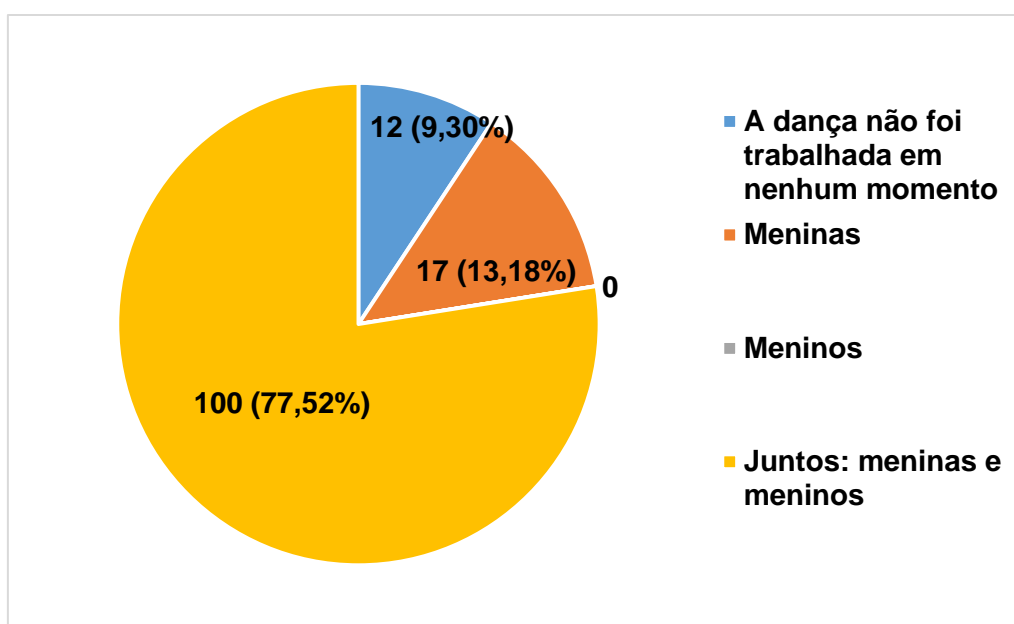
Os projetos extracurriculares se configuram em espaços importantes de vivência da dança na escola, porém, “[...] sua presença como um saber

contextualizado e planejado pelo professor ainda tem pouco espaço.” (DINIZ, 2018, p. 133). Isso demonstra que o ensino da dança nas aulas de Educação Física necessita ser fortalecido.

Na opção “Outros”, ocorreram duas indicações para as aulas de dança como oficina das escolas do município de tempo integral. A dança como oficina mantém o caráter fragmentado, isto é, apenas como atividade prática, não recebe o trato pedagógico necessário para ser trabalhada na escola como um conteúdo de ensino.

A questão 3 do questionário fazia referência à participação quanto ao sexo nas atividades de dança na escola, isto é, se somente as meninas; se somente os meninos; ou ambos, juntos, meninos e meninas participavam (Gráfico 9).

Gráfico 9 — Participação em relação ao gênero nas atividades de dança nas escolas frequentadas pelos(as) estudantes durante o Ensino Fundamental



Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

Os dados revelaram que 77,52% dos(as) estudantes afirmaram que ambos, meninos e meninas, participavam juntos. Apesar disso, é possível perceber certa predominância das meninas, uma vez que 13,18% afirmaram que somente as

meninas participavam das atividades de dança. Já a alternativa “somente meninos” não foi citada.

A dança, ao longo de sua história, segundo Assis e Saraiva (2013, p. 319), “revelou pessoas e momentos instigantes de se repensar no que se refere aos papéis sexuais”. Contemporaneamente, o homem que dança, por vezes, é associado ao homossexualismo e à efeminação. Essa forma preconceituosa tem limitado a dança masculina e a participação dos meninos em atividades rítmicas e expressivas.

Portanto, no sentido de desconstruir alguns estereótipos relacionados ao corpo que dança, em particular àqueles ligados à questão de gênero, foi necessário verificar como a dança foi trabalhada ao longo da vida escolar dos(as) estudantes em termos de participação; ou seja, se a dança, nos momentos em que foi trabalhada durante o Ensino Fundamental, envolvia tanto as meninas como os meninos. Os resultados apontam que sim, dançavam juntos. Agora nos resta saber o que esse “dançar juntos” significa e de que maneira ele condiciona os papéis de meninos e meninas na prática corporal e na sociedade.

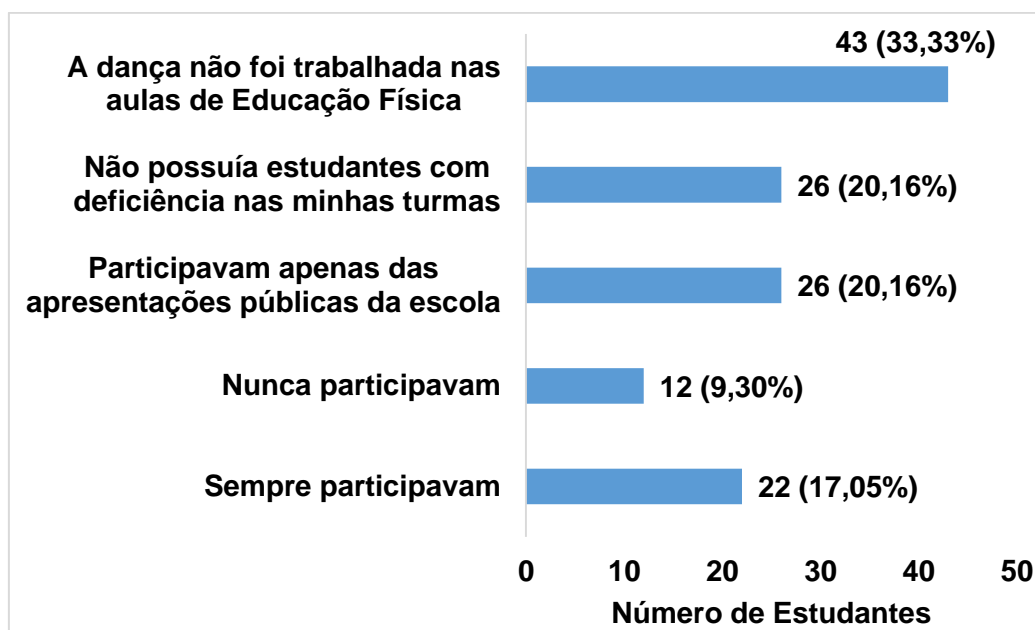
Na questão 4 foi perguntada a frequência com que os(as) estudantes com deficiência ou necessidades especiais participavam das aulas de dança no componente curricular Educação Física, durante o Ensino Fundamental (Gráfico 10).

As respostas demonstram que, de alguma maneira, os(as) estudantes com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais têm participado e/ou tiveram experiência com dança na escola. Isso porque, somadas as respostas das alternativas “Sempre participavam” e “Participavam apenas das apresentações públicas da escola”, totalizam 48 estudantes, o que corresponde a 37,21% da amostragem.

Porém, é preciso ampliar as discussões e as ações sobre a inclusão, já que 9,3% dos(as) participantes da pesquisa afirmaram que os(as) estudantes com deficiência ou com Necessidades Educacionais Especiais nunca participavam das aulas de dança ministrada na Educação Física. Isso nos faz refletir que a educação necessita ainda se construir como inclusiva, onde todos(as) participam de quaisquer

ações do currículo, de ações pensadas e reformuladas de forma a incluir estudantes “diferentes”.

Gráfico 10 — Participação em relação aos(às) estudantes com deficiência ou necessidades especiais na dança como conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental



Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

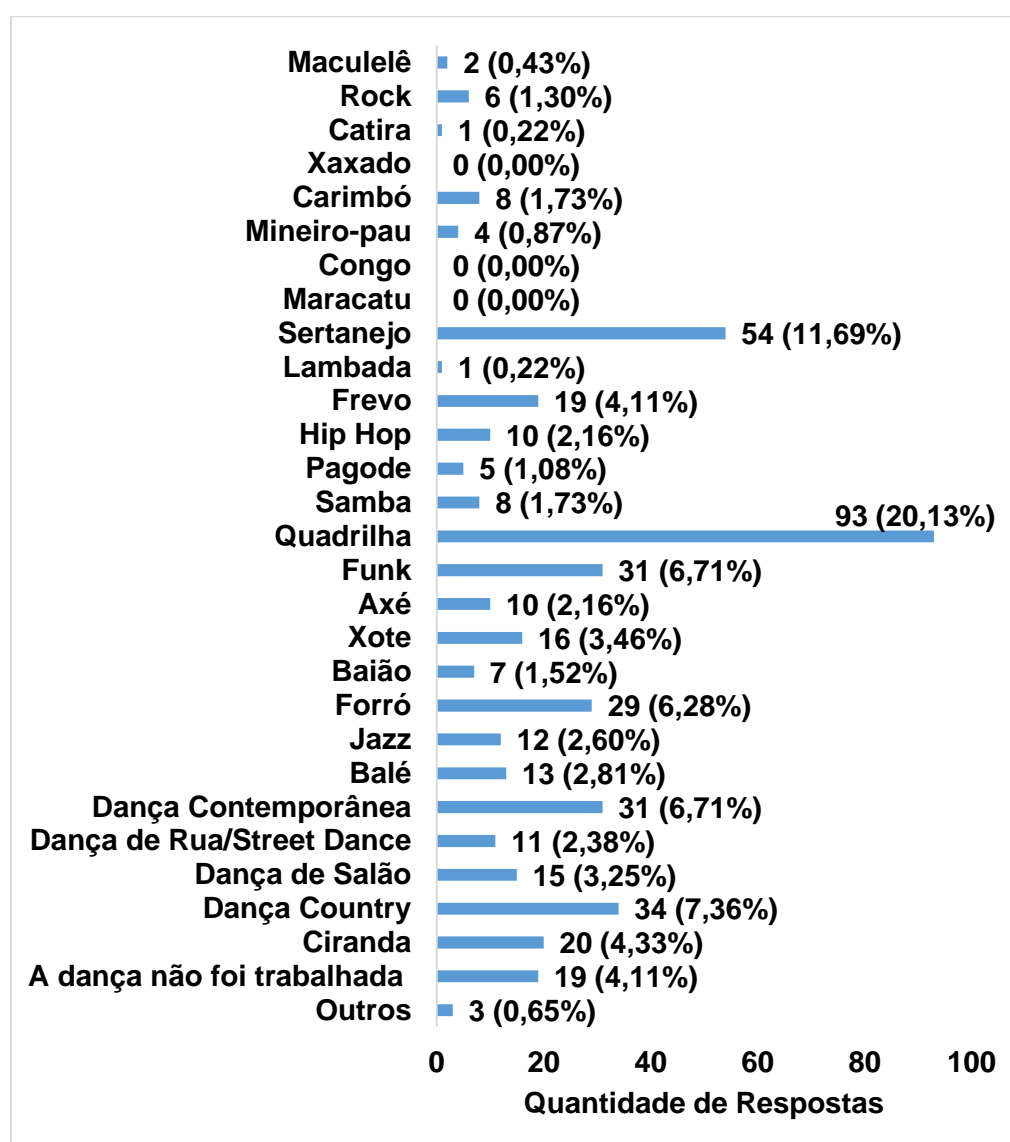
Na questão 5, os(as) estudantes deveriam indicar quais danças foram vivenciadas durante o Ensino Fundamental nas aulas do componente curricular Educação Física e/ou nos demais momentos em que a dança foi trabalhada na escola (Gráfico 11). As danças que se destacaram em ordem de maior índice de respostas foram: a Quadrilha, o estilo Sertanejo, a Dança *Country*, a Dança Contemporânea, o *Funk* e o Forró. Na opção “Outros”, apareceram duas ocorrências para a “Quadrilha Moderna”, que consiste em incluir, nos passos tradicionais da Quadrilha, músicas da atualidade de diferentes estilos/ritmos, devidamente marcadas e coreografadas.

Os resultados apontam para a presença marcante da cultura sertaneja e caipira nas escolas de Castelo. Essa seria a expressão de uma cidade interiorana do estado do Espírito Santo, colonizada por imigrantes italianos. Por isso, as danças da

cultura popular capixaba que possuem raízes na cultura afro-brasileira, como o Maculelê, o Mineiro-pau e o Congo, foram minimamente lembradas.

É importante notar que as danças populares são pouco valorizadas no meio escolar, enquanto as danças midiáticas são mais aceitas, tanto por parte dos(as) estudantes, quanto pela própria escola. Assim, observamos a importância dada à cultura europeia e americana, ao passo que a produção cultural afro-brasileira é pouco valorizada (GOMES, 2012).

Gráfico 11 - Danças vivenciadas/aprendidas nas aulas de Educação Física ou em outros momentos da escola no Ensino Fundamental

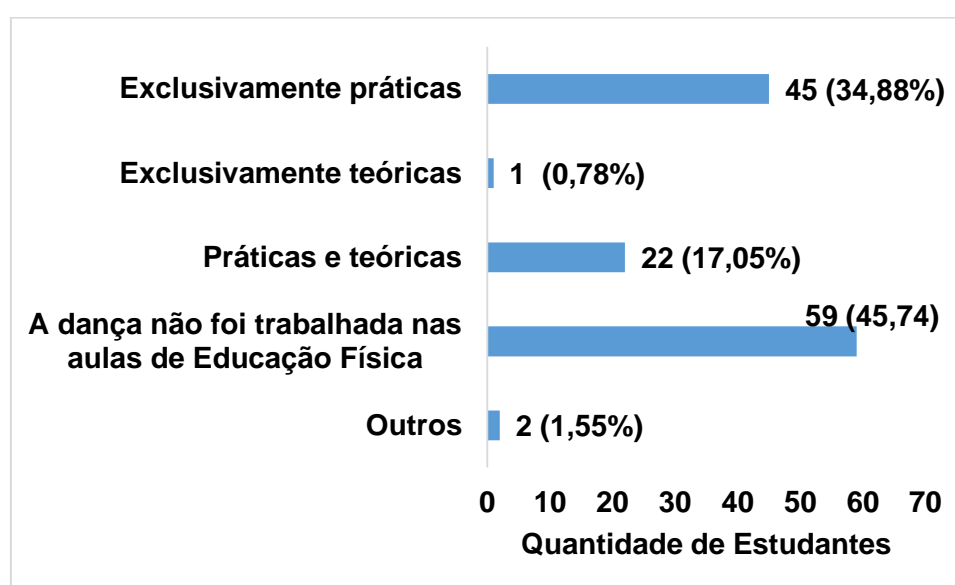


Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

Na questão 6, os(as) estudantes responderam sobre a forma como a dança foi abordada no Ensino Fundamental, durante as aulas de Educação Física. As respostas dos(as) estudantes estão apresentadas no Gráfico 12.

Os resultados demonstram a predominância dos aspectos procedimentais, ou seja, aulas exclusivamente práticas, como responderam 45 (34,88%) dos(as) estudantes.

Gráfico 12 — Forma como a dança foi trabalhada nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental



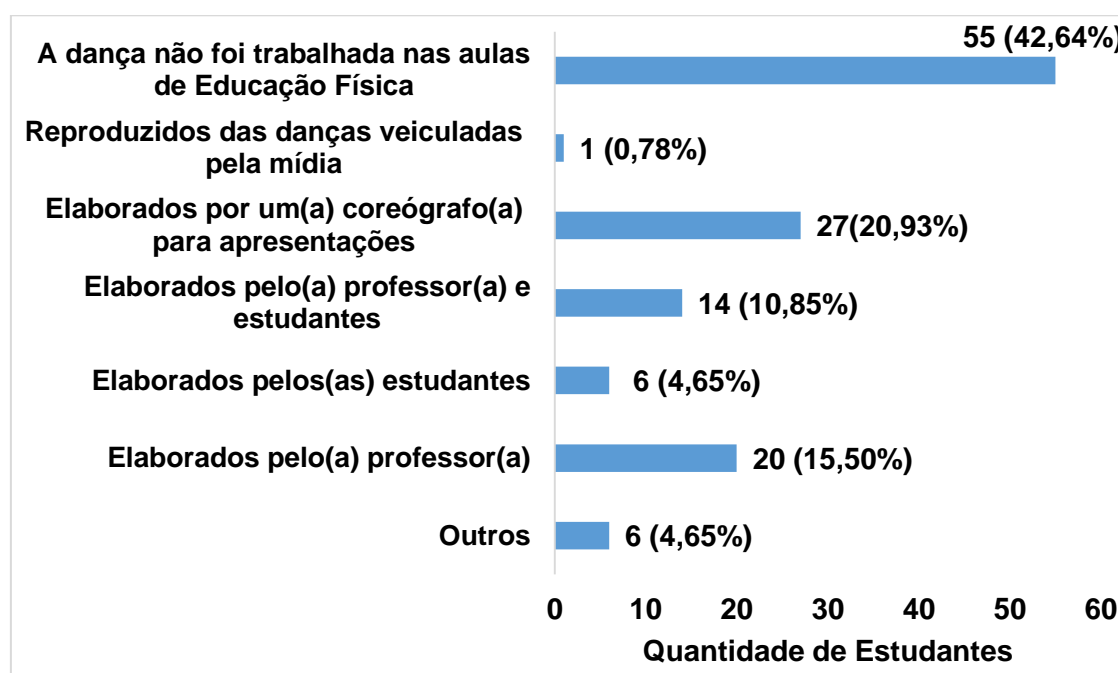
Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

Não apenas no caso da dança, mas de todas as práticas corporais pertencentes à Cultura Corporal de Movimento, que, ao serem tematizadas na escola, não dispensam a dimensão conceitual dos conteúdos. As práticas corporais podem ser abordadas de forma ampla em todas as suas vertentes (histórica, sociológica, biológica, técnica, tática e entre outras), para que assim possam ser trabalhadas de forma pedagógica pela Educação Física escolar.

Na questão 7, os(as) estudantes responderam quem era o(a) responsável por elaborar as sequências, as coreografias ou os passos de dança desenvolvidos nas aulas de Educação Física, durante o Ensino Fundamental (Gráfico 13).

Os principais resultados apontam a presença do coreógrafo(a) na elaboração de coreografias, sequências ou passos desenvolvidos para apresentações públicas em festas e eventos da escola. Além disso, é possível perceber pouca participação dos(as) estudantes na construção das coreografias, fato que não considera a ação dos(as) estudantes como sujeitos que se movimentam, que se expressam pelo dançar e, são, portanto, produtores de cultura. Os resultados indicam que a dança pode ter sido trabalhada com os(as) estudantes da pesquisa, durante o Ensino Fundamental, de modo a pouco valorizar o processo criativo e a autonomia discente, voltando o ensino desse conteúdo para a repetição de movimentos criados pelos(as) professores(as), coreógrafos e/ou copiados da mídia.

Gráfico 13 — Responsável por desenvolver as coreografias, sequências ou passos de dança nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental



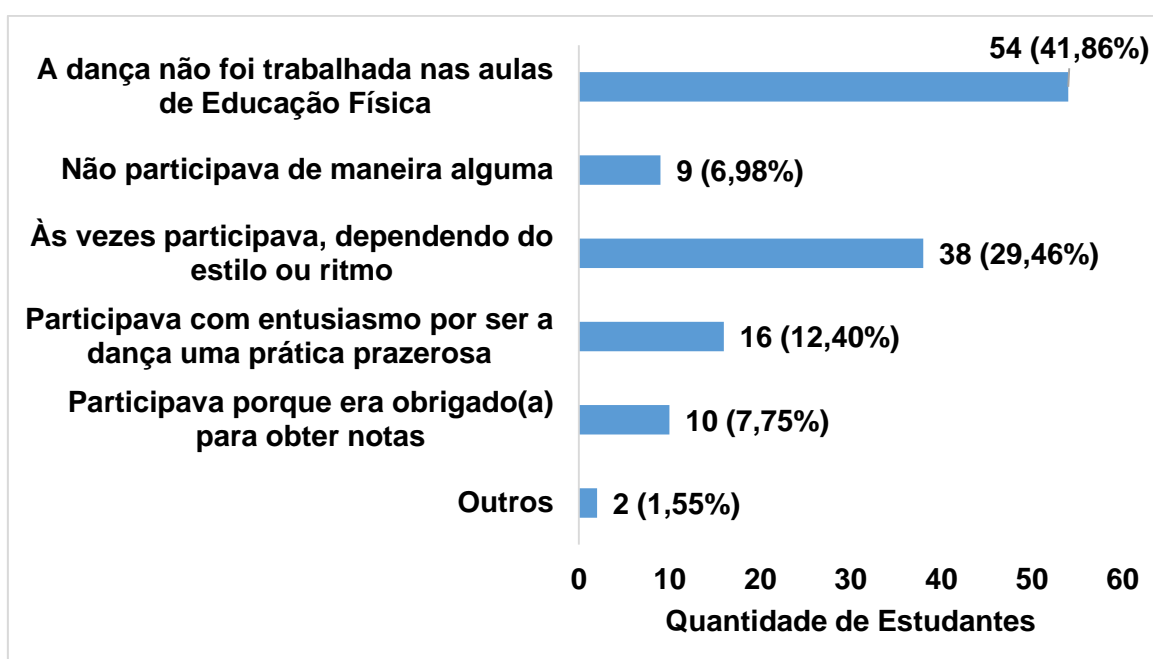
Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

Nas opções “Outros” apareceram as seguintes respostas: “eram elaboradas por um professor de fora da escola”; “utilizavam passos de vídeos da internet”; “variava entre professores(as), estudantes e coreógrafos”; “os(as) estudantes com os coordenadores da escola”.

A presença de um(a) coreógrafo(a), ou mesmo de “alguém de fora da escola”, pode representar a falta de segurança do(a) professor(a) em tratar o conteúdo dança, principalmente no que diz respeito ao domínio das técnicas, dos gestos e dos ritmos. Entretanto, como afirmado por Gomes (2012), para trabalharmos com dança na escola não precisamos ser bailarinos, nem ter formação em dança, mas sim estudar e planejar, de forma a dominar o conteúdo e mediar o processo de ensino e aprendizagem.

A questão 8 foi referente à motivação em participar das aulas de dança. As respostas dos(as) 129 estudantes estão apresentadas no Gráfico 14.

Gráfico 14 — Motivação dos(as) estudantes em participar das aulas de dança do componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental



Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

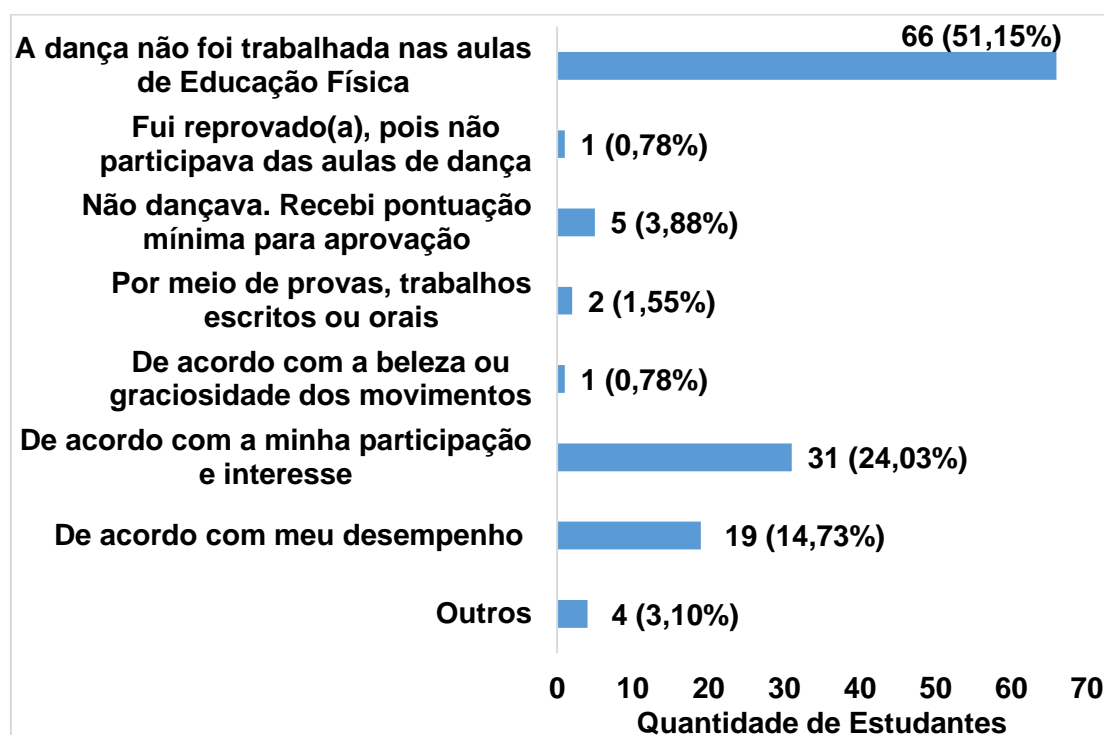
O resultado mais expressivo indica que os(as) estudantes participam das aulas de dança dependendo do estilo. Esse aspecto pode indicar a necessidade de aproximarmos o planejamento da ação docente, nesse caso específico, ao “fazer-pensar” dança e ao contexto dos(as) estudantes (MARQUES, 2010). As possibilidades do dançar na escola, para que se tornem significativas e prazerosas,

devem incluir os elementos culturais que perpassam o cotidiano de nossos(as) jovens no processo de escolha dos conteúdos.

A questão 9 tratava especificamente da forma de avaliação nas aulas de dança na Educação Física no Ensino Fundamental (Gráfico 15).

A forma de avaliação pode interferir na participação e na postura otimista em relação à dança. Dos(as) estudantes participantes, 24,03% responderam que foram avaliados de acordo com a participação e o interesse nas aulas. Porém, é preciso realizar os seguintes questionamentos: o processo de avaliação, a partir desses critérios, realmente ocorre ou se tratou de algo superficial baseado apenas na presença do(a) estudante nas aulas? E esses critérios são suficientes? Respondem à dimensão conceitual, à procedimental e à atitudinal?

Gráfico 15 — Forma de avaliação nas aulas de dança durante a Educação Física no Ensino Fundamental



Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

A avaliação deve estabelecer ações sobre o que avaliar, quando avaliar e como avaliar. Portanto, a participação como critério para avaliação deve ser fundamentada em observações, análises e registros da maneira como o(a)

estudante participa. Essa forma de avaliar (segundo os critérios de interesse e de participação) é interessante porque supera a ideia do desempenho máximo, estabelecendo o máximo possível (o limite que cada estudante pode atingir); ou seja, baseia-se nos resultados individuais, respeitando as características e as possibilidades de cada jovem estudante e não no desempenho padrão a ser atingido igualmente por todos(as) os(as) estudantes.

Ainda assim, 14,73% dos(as) estudantes afirmaram que foram avaliados(as) de acordo com o desempenho. Quando a prática docente é orientada por antigos paradigmas da Educação Física, que estão baseados na *performance*, no aprimoramento e/ou excelência do gesto, ela configura-se em uma prática excludente. Tal prática pode gerar experiências negativas e sensações de fracasso, diminuindo o gosto e a inserção no mundo da dança e de outras práticas corporais.

Sobre a forma de avaliação, também chama a atenção que alguns/algumas dos(as) estudantes receberam pontuação mínima para a aprovação, já que não participavam das aulas de dança. Isso se configura em um problema para aulas de Educação Física. Às vezes, o(a) próprio(a) professor(a) não trata a Disciplina como um componente curricular como os demais; não planeja e nem ministra suas aulas com seriedade, não se importando, por exemplo, com o engajamento dos(as) estudantes no que é proposto.

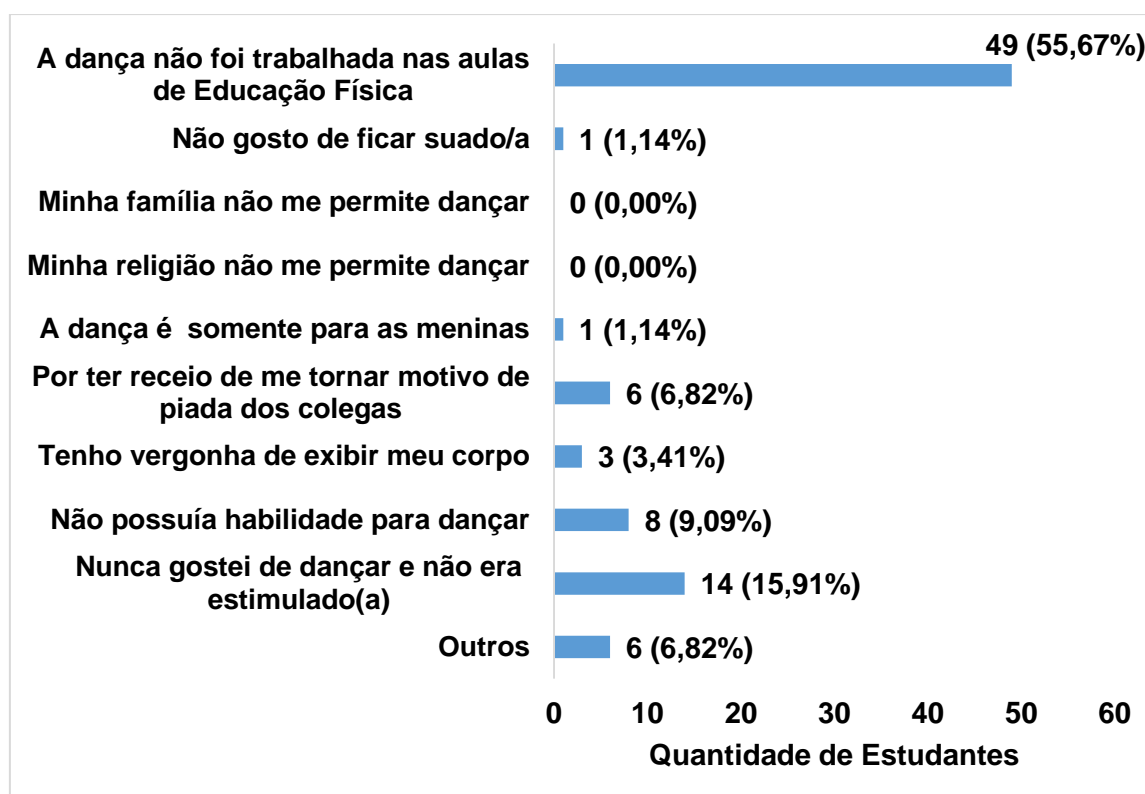
Em algumas realidades, os critérios de avaliação não são bem definidos. Portanto, quem participa das aulas, recebe pontuação máxima; quem participa pouco ou não participa, recebe o valor mínimo, o suficiente para ser aprovado. Às vezes, as atividades nem são pontuadas, como responderam 4 estudantes na opção "Outros".

A questão 10 tinha por objetivo identificar quais as razões ou motivos pelos quais havia o afastamento dos(as) estudantes das aulas de dança no componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental. Tratava-se de uma questão não obrigatória. Caso o(a) estudante sempre participasse das aulas, não era preciso respondê-la. Dessa forma, dos(as) 129 estudantes, 41 não responderam a essa questão, pois consideraram que sempre participavam das aulas de dança. As respostas dos(as) demais 88 estudantes estão demonstradas no Gráfico 16.

Entre as razões ou motivos que limitavam a participação nas aulas de dança na Educação Física no Ensino Fundamental, o Gráfico 16 revela que a religião e a família não são elementos impeditivos. A falta de gosto, associada à carência de estímulo, à ausência de habilidade/coordenação, à vergonha em mostrar o corpo e ao receio de tornar-se motivo de piada pelos/as colegas, destacou-se entre as possíveis restrições à participação na dança.

Sobre as questões de gênero, os(as) estudantes compreendem que a dança pode ser praticada por ambos os sexos. Apenas 1 estudante afirmou que a dança é uma prática exclusivamente feminina.

Gráfico 16 — Razões/motivos da não participação nas aulas de dança do componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental



Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

Se nas aulas de Educação Física a dança é marginalizada e negligenciada, o que não permite o acesso e a aproximação dos(as) estudantes a essa importante manifestação cultural, fora do ambiente escolar, a cultura dançante se faz presente.

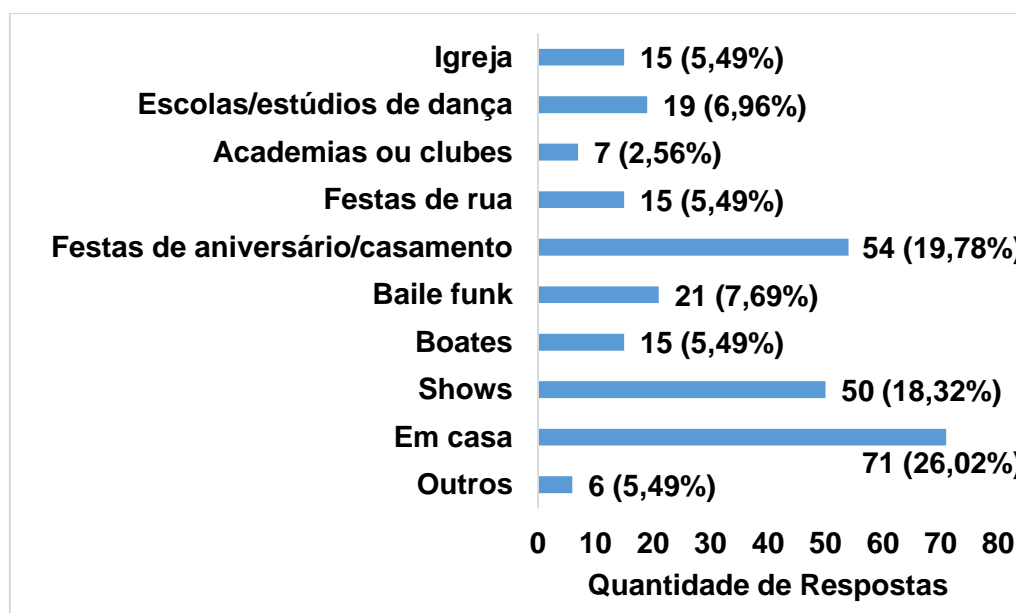
A questão 11 perguntava aos estudantes se eles e elas costumam dançar fora do ambiente escolar. Dos(as) 129 estudantes que participaram do questionário, 68,22% (o que corresponde a 88 estudantes) afirmaram “Sim”.

Na sequência, a questão 12 solicitou aos(as) estudantes que responderam “Sim” à questão 11 que apresentassem os locais, espaços e ou eventos em que eles/elas frequentemente dançavam (Gráfico 17).

Os principais resultados foram: “Em casa”, em “Festas de aniversário e casamentos” e em “Shows”.

O ponto que nos chama a atenção é a presença da dança nas igrejas, o que pode contribuir para desmistificar a visão da dança como algo mundano e pecaminoso, visão essa construída a partir da dicotomia corpo e alma. Em contrapartida, a dança pode ser apropriada pelas igrejas, sendo dançada unicamente sob os preceitos de determinada religião. Esse fato pode dificultar o acesso da dança enquanto elemento da cultura historicamente construído.

Gráfico 17 — Locais, espaços e eventos em que os(as) estudantes que responderam “Sim” à questão 11 costumam dançar fora do ambiente escolar



Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

Na alternativa “Outros”, 4 estudantes responderam que dançam nas cavalgadas, que são frequentemente organizadas na cidade por um grupo chamado

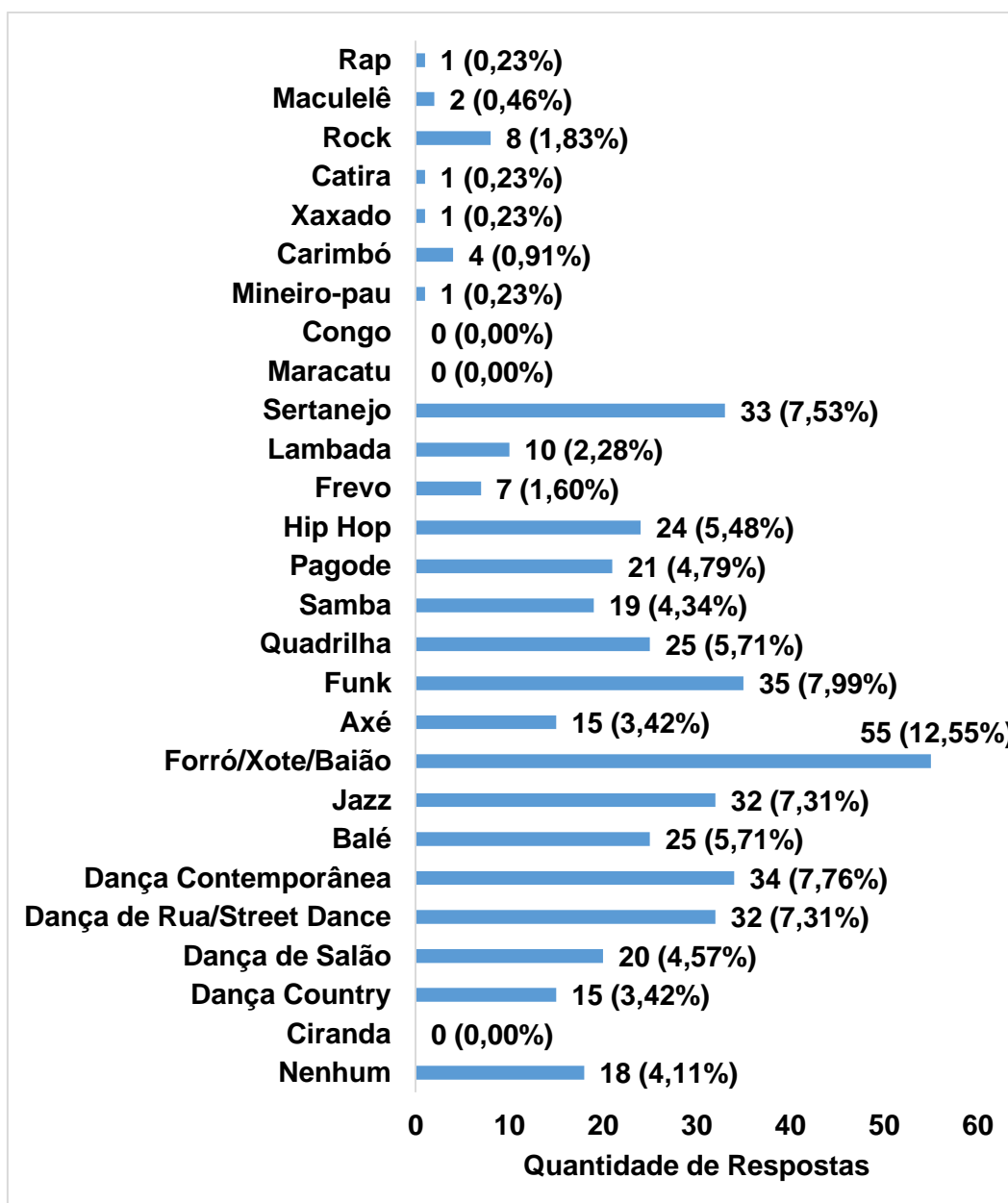
“Clube do Cavalo”. Essa é mais uma ocorrência/elemento que reforça a presença da cultura rural em nossos(as) estudantes.

A questão 13 foi aplicada com o objetivo de verificar o interesse e a preferência dos(as) estudantes sobre as danças a serem trabalhadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. O Gráfico 18 apresenta os resultados desse levantamento.

São escolhas variadas. Mas, no geral, os resultados indicam a preferência pelo Forró e pela Dança Sertaneja. Aparecem também influências de outras culturas juvenis, como é o caso do *Funk* e da Dança de Rua. Algumas danças, como, por exemplo, a Contemporânea, não estão inseridas no contexto cultural dos(as) jovens da E. E. E. M. Emílio Nemer. Entretanto, nos festivais e concursos de dança da cidade, a Dança Contemporânea, assim como o *Jazz* e o Balé, destacam-se nos convites e *folders* de divulgação dos festivais como estilos a serem apresentados, avaliados e premiados. Esse fato pode ter estimulado a curiosidade e o interesse dos(as) jovens estudantes.

As danças folclóricas e populares não despertaram interesse de forma significativa, isso porque as danças que predominam em espaços públicos ou estão frequentemente presentes em programas de televisão com forte apelo comercial “[...] agregam muita força aos argumentos de alunos que desejam reproduzir na escola aquilo que eles vivenciam em suas comunidades, quando se fazem presentes em veículos de comunicação de massa.” (MORAES, 2010, p. 38).

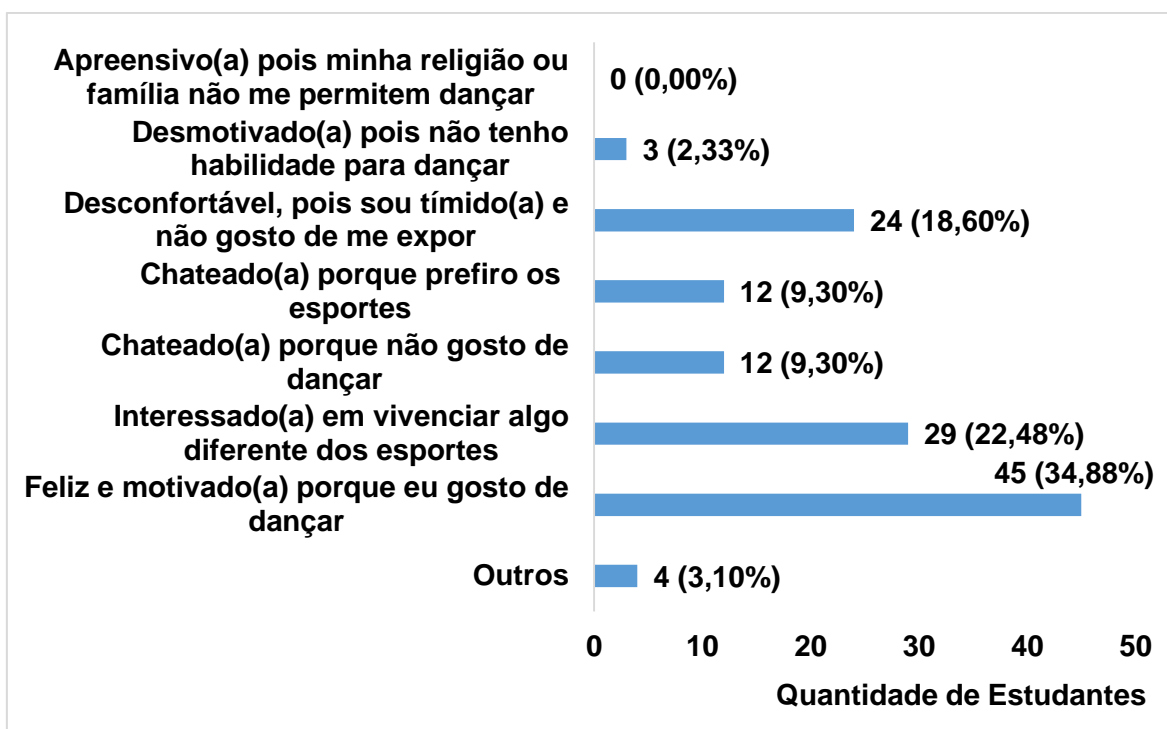
Gráfico 18 — Danças que os(as) estudantes gostariam de vivenciar nas aulas de Educação Física no Ensino Médio



Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

A questão 14, última do questionário, perguntou aos(as) estudantes qual o sentimento ou reação eles/elas apresentariam se fosse sinalizado o início do conteúdo dança nas próximas aulas (Gráfico 19).

Gráfico 19 — Reação dos(as) estudantes diante da possibilidade de se trabalhar a dança como conteúdo de ensino do componente curricular Educação Física no Ensino Médio



Fonte: elaborado por esta pesquisadora a partir dos dados gerados pelo *Google Forms*.

Entre os possíveis sentimentos e reações para um futuro trabalho com a dança como conteúdo de ensino das aulas de Educação Física, muitos estudantes (57,36%) demonstraram aceitação e alegria pelo prazer de dançar, além do interesse por experimentarem algo diferente dos esportes coletivos de quadra.

Por outro lado, foi significativa a quantidade de estudantes (39,53%) que ficaram chateados(as), insatisfeitos(as) e/ou desconfortáveis devido à falta de afinidade e gosto pela dança, à preferência por outras práticas, à vergonha de expor o corpo ao público e à falta de habilidade/coordenação.

Na opção “Outros”, vale destacar uma resposta: *“desconfortável, pois sou tímido, tenho pouca coordenação motora e não gosto muito de dançar. E também, os meus ‘colegas’ me zoariam por isso”*. Ao interpretar essa resposta, é possível perceber que, para alguns de nossos(as) estudantes, a dança é uma prática corporal marcada pelos estereótipos, que promovem o receio da exposição corporal, o desconforto, as piadas, o constrangimento e, conseqüentemente, o afastamento da dança.

Dessa forma, os resultados colhidos nessa fase diagnóstica reforçam a importância da intervenção pedagógica, a partir do planejamento e experimentação de uma Unidade de Ensino/Sequência Didática com o conteúdo dança nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Isso, porque a dança, ao longo dos anos do Ensino Fundamental, não foi trabalhada de forma sistemática e contextualizada para uma parte expressiva dos(as) estudantes, ou seja, sua presença na escola ocorreu principalmente pela via das apresentações em festas e eventos da escola.

Contribuindo com esse pensamento, Kleinubing *et al.* (2012) desenvolveram uma pesquisa. Essa tinha como intuito analisar uma proposta de intervenção e a possibilidade de desenvolvimento do conteúdo dança para o Ensino Médio; isso a partir dos pressupostos da perspectiva crítico-emancipatória, que propõe a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de ler a realidade e transformá-la.

Nesse processo de intervenção e organização pedagógica para o ensino da dança, foram consideradas as categorias elaboradas por Kunz (2001): trabalho, interação e linguagem.

Os autores utilizaram os aspectos coreológicos da dança, que são: os fatores de movimento; a família de movimentos, bem como os diferentes níveis em que esses movimentos podem ser realizados (baixo, médio e alto); a importância da expressividade na dança, sendo as vivências realizadas de forma individual e em pequenos grupos.

Entre os achados da pesquisa, foi destaque o fato de ser fundamental incluir os elementos que identificam as culturas dos(as) estudantes fora do ambiente escolar nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, os(as) jovens passam a sentir que são participantes ativos nesse processo. Outro ponto ressaltado pelos autores foi que a “[...] aquisição de conhecimentos relacionados ao processo coreográfico proporcionou um novo olhar para a dança, ampliando as possibilidades de “fazer dança”, ao tratarem de questões presentes no universo juvenil [...]” (Kleinubing *et al.* 2012, p. 724, grifo do autor).

Por fim, os autores desse estudo concluíram que:

[...] o trabalho com a dança na perspectiva crítico-emancipatória permite assumir o compromisso de olharmos para o universo juvenil e articularmos

os conteúdos e objetivos da EF, a fim de que essa prática possa se tornar mais significativa para os jovens [...] (Kleinubing *et al.* 2012, p. 724).

Isabel Marques (1997), considerando os termos e as definições de subtítulos, contextos e textos da dança, apresenta os conteúdos específicos da dança que podem ser abordados/trabalhados na escola.

Em suma, os conteúdos específicos da dança são: aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (coreologia, consciência corporal e condicionamento físico); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica (MARQUES, 1997, p. 25).

Entretanto, a autora ressalta que é importante considerar também o contexto vivido, percebido e imaginado dos alunos, isto é, “[...] a seleção de conteúdos para as aulas de dança estaria ancorada na criação de uma ‘rede de textos’.” (MARQUES, 1997, p. 25, grifo do autor).

Também Dal Cin e Kleinubing (2015) propuseram um plano de intervenção, que foi desenvolvido durante o estágio supervisionado para turmas do Ensino Médio, com o objetivo de analisar as possibilidades de ensino-aprendizagem da dança de salão. As autoras identificaram que a dança não fazia parte das aulas de Educação Física, e o conhecimento sobre o conteúdo era mínimo. Porém, a partir do plano de intervenção, e apesar dos desafios da falta de espaço físico e da resistência inicial apresentada pela maioria dos(as) estudantes, foi possível trabalhar as danças de salão como possibilidades de construir conhecimentos em dança, pois:

oportuniza aos jovens um espaço/tempo de trocas e compartilhamentos de “seres” e saberes, contribuindo para a formação de sujeitos que compreendem melhor a si mesmos e aos outros (DAL CIN; KLEINUBING, 2015, p. 805, grifo do autor).

Por fim, a proposta de garantir o conteúdo dança na escola durante as aulas de Educação Física parte da compreensão de que ela pertence ao conjunto de saberes específicos da Educação Física e, além disso, está presente no cotidiano juvenil como forma de expressão das diversas maneiras de ser jovem.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA NA E. E. E. M. EMÍLIO NEMER: AÇÕES PRELIMINARES

Antes da elaboração e implementação da Unidade de Ensino/Sequência Didática para o conteúdo dança nas aulas do componente curricular Educação Física, algumas ações importantes foram realizadas no sentido de favorecer o desenvolvimento e assegurar a legitimidade do projeto na escola, a saber:

1. Unidade de Ensino/Sequência Didática sobre o tema: Práticas Corporais e Gênero

Dentre os aspectos que desafiam o ensino da dança na escola, destacam-se as questões de gênero. Portanto, antes de iniciar o trabalho com a dança propriamente dita em nosso contexto escolar, consideramos necessário abordar a temática “Práticas Corporais e Gênero”, para estimular a desconstrução de estereótipos e paradigmas que perpassam a participação e adesão das práticas corporais.

Já com o objetivo de desenvolvermos o conteúdo dança nas aulas de Educação Física e com o olhar direcionado para a intervenção pedagógica, em 2018, quando os(as) estudantes estavam cursando o 1º ano do Ensino Médio, desenvolvemos uma sequência didática com ações/atividades sobre o tema “Práticas Corporais e Gênero”.

Dentre as ações realizadas naquele momento e que suscitaram as discussões de gênero nas práticas corporais, destacamos:

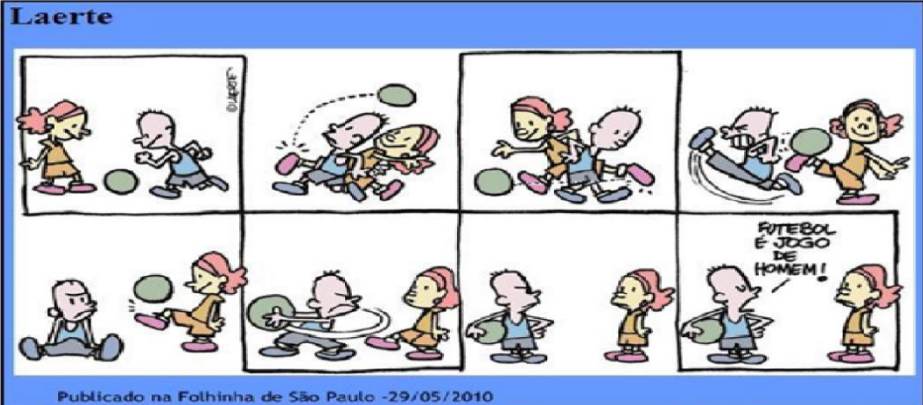
- a) Debate a partir do vídeo produzido pela *EspnW* Brasil — *Invisible Players*⁶ produzido em 2016 e que trata do potencial feminino na prática esportiva;
- b) Produção de texto e debate sobre o filme “Billy Elliot” (direção de Stephen Daldry, produzido em 2000);

⁶ ESPNW, Brasil. **Invisible Players: o quanto você sabe sobre o esporte?** Youtube. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>. Acesso em: 20 maio 2018.

- c) Pesquisa na *Web* por reportagens e manchetes que relacionavam as diferentes práticas corporais com as questões de gênero;
- d) Interpretação de charges;
- e) Estudo e produção de textos sobre o tema.

Entre as atividades realizadas pelos(as) estudantes durante as aulas, apresentamos como exemplo as produções realizadas pelas estudantes Luana, Kelita, Franciela, Marciely e Schaiana: I) interpretação de charge (Figura 1); II) atividade sobre o filme “Billy Elliot”, com produção de texto sobre os valores e ações importantes para que a nossa sociedade seja menos intolerante e preconceituosa (Figura 2); III) síntese das reflexões realizadas nas aulas sobre a temática “Práticas Corporais e as Questões de Gênero” (Figura 3).

Figura 1 — Interpretação de charge sobre as práticas corporais e gênero



Laerte

Publicado na Folhinha de São Paulo -29/05/2010

Dois crianças estão jogando futebol. O menino começa com a posse de bola. A menina rouba a bola e faz uma bola jogada. O menino se sente humilhado e se irrita, dirigindo a seguinte argumentação a menina: “Futebol é jogo de homem!”

* A charge representa um fato muito comum no dia a dia dos cidadãos. O machismo é imposto na sociedade, e é inserido desde o nascimento de cada indivíduo interferindo em seus ideais, opiniões, conceitos e perspectivas.

A criança entende que futebol é direcionado apenas aos homens, mas afinal, que culpa ela tem?

Temos que nos libertar dessa ideia de que existem funções para determinado gênero. Somos todos seres humanos, e temos o direito de liberdade! Respeite e seja respeitado.

Fonte: acervo pessoal.

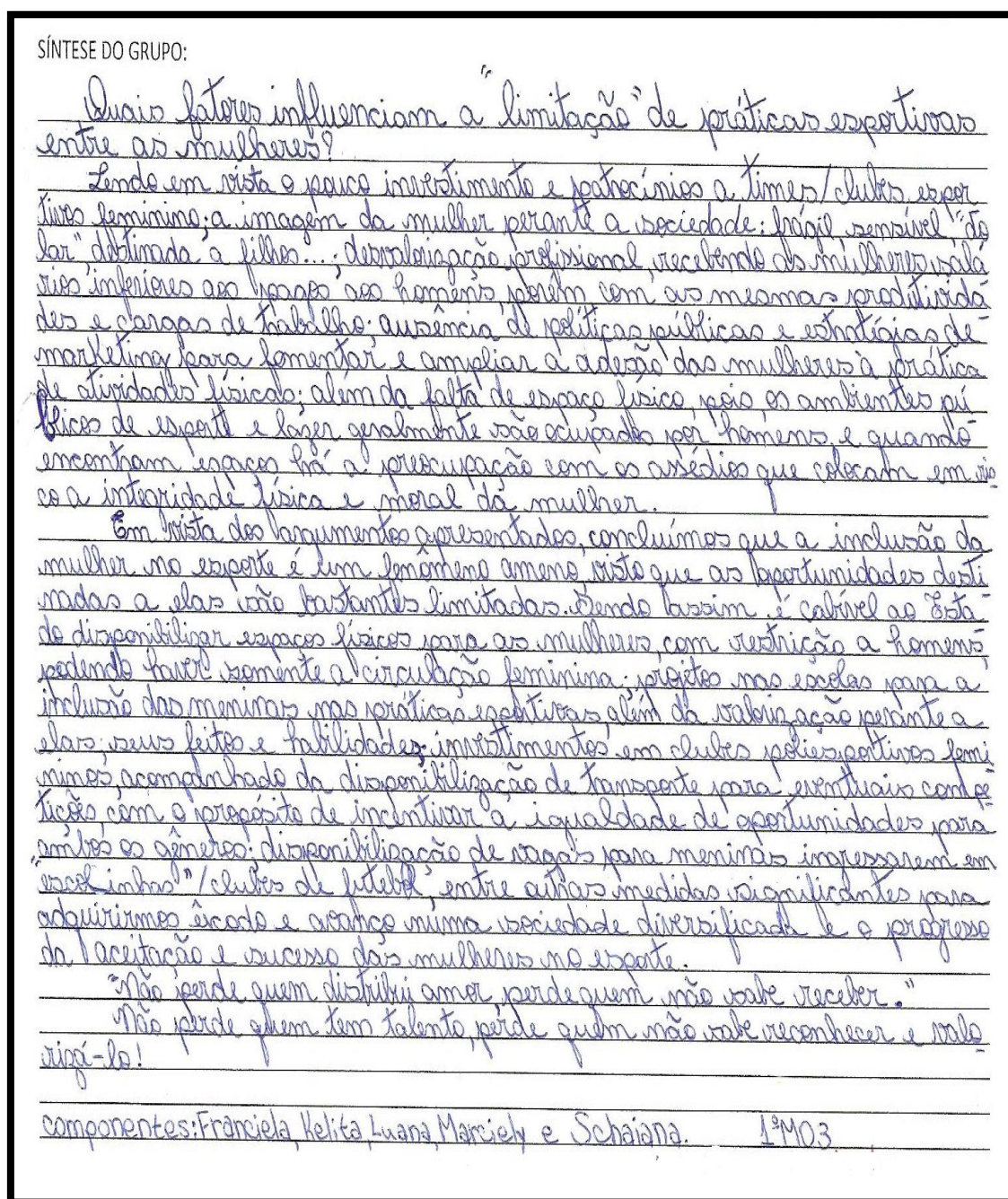
Figura 2 — Atividade sobre o filme "Billy Elliot"

5) A ética, a educação, o respeito, o caráter, a sabedoria, a humildade, entre outros, são valores indispensáveis à sociedade. Tendo em vista que ambos os valores justificam a razão. Nós, cidadãos, constituímos uma sociedade, na qual presencia-se costumes, argumentos e opiniões diversas.

Para cada cidadão manter o respeito perante a uma oposição de seus ideais. Como exemplo = você é católico, fiel a sua religião não desrespeite os indivíduos que seguem outra; você vai a uma apresentação de balé e visualiza um rapaz dançando. Não comece a questionar, ao invés dessa atitude, procure apreciar a apresentação, afinal aquele que está se apresentando, quis estar ali, se preparou, enfrentou muitos obstáculos e dará seu melhor para encontrar o público. ✓

Fonte: acervo pessoal.

Figura 3 — Síntese sobre as Práticas Corporais e as Questões de Gênero



Fonte: acervo pessoal.

As questões de gênero, presentes nas práticas corporais, refletem a realidade de comportamentos e pensamentos enraizados na sociedade. À medida que são negadas ou incentivadas e conforme um padrão heteronormativo de sociedade, as diferenças construídas historicamente influenciam a realização das diversas práticas

corporais. A determinação por aspectos culturais pode motivar o preconceito e dificultar a participação das mulheres em algumas práticas corporais, como o Futebol e as Lutas. Em contrapartida, o afastamento dos homens de práticas como a Dança e a Ginástica, está, por vezes, impregnado do preconceito de que tais práticas pertenceriam ao universo feminino e, portanto, seriam inadequadas ao modelo de homem construído pela sociedade machista e patriarcal.

Problematizar as questões de gênero nas aulas contribui para a participação de todos(as) nas atividades práticas de dança e para a transformação de paradigmas e estereótipos cristalizados na vivência das diversas práticas corporais.

- Planejamento com a direção e equipe pedagógica da escola

Em planejamento com a direção escolar, foi apresentado o projeto a ser desenvolvido. Na ocasião, a diretora concedeu todo o apoio necessário para a sua concretização, autorizando sua implementação e a divulgação do nome da escola no projeto, nas produções e publicações originárias da pesquisa, assinando, portanto, o termo de anuência como instituição coparticipante.

- Reunião com os pais, mães ou responsáveis

Para aproximar a família dos(as) estudantes com o projeto a ser desenvolvido, estabelecer relação afetuosa, compromissada e firmar a parceria escola-família, realizamos, no dia 10 de julho de 2019, uma reunião para pais, mães e/ou responsáveis. Contamos, ainda, com a presença da diretora da escola, da equipe pedagógica e de uma representante dos(as) estudantes (Fotografias 1 e 2), para a apresentação do projeto de pesquisa, explicação e assinatura do TCLE.

A apresentação ocorreu por meio de *slides* de *PowerPoint* contendo as principais informações do projeto de pesquisa, tais como: o título e subtítulo, os objetivos, a justificativa, o espaço e tempo de implementação e as fases da ação. Conversou-se também sobre a proposta de criação de grupos de *WhatsApp* das

turmas, para fins exclusivos do projeto de pesquisa, e sobre a construção do material curricular para o ensino da dança, tendo os(as) estudantes como coautores.

Os pais, mães e responsáveis presentes mostraram interesse pelo projeto e citaram que este pode contribuir para a superação da timidez dos(as) jovens, da vergonha que sentem de expor o corpo e para a superação de preconceitos. Todos os presentes na reunião aprovaram a iniciativa e as ações a serem desenvolvidas durante a realização do projeto. Também ficaram satisfeitos com a oportunidade de estarem presentes em possíveis mostras de dança, para assistirem seus filhos e suas filhas.

Fotografia 1 — Reunião com pais, mães ou responsáveis dos(as) estudantes



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 2 — Explicação do projeto de pesquisa durante a reunião com pais, mães ou responsáveis dos(as) estudantes



Fonte: acervo pessoal.

- Roda de conversa com os(as) estudantes

Com o objetivo de promover aprendizagens significativas e diminuir a distância entre o que é proposto pelos currículos escolares e a realidade vivida dos(as) estudantes, lançamos mão do planejamento participativo.

Através de uma roda de conversa, apresentamos, para cada turma de 2º ano da escola, os resultados obtidos no questionário diagnóstico sobre o ensino da dança. Iniciamos também um diálogo, apresentando o projeto de pesquisa e as ações que deveriam ocorrer de forma imediata para a sua concretização (Fotografia 3).

Enquanto conversávamos, um/uma estudante registrava as falas, as ponderações e as decisões da turma no diário de campo.

Durante o repasse dos resultados do questionário diagnóstico e, à medida que o diálogo avançava, surgiam falas e apontamentos. Os mais recorrentes serão apresentados separadamente por turma.

Fotografia 3 — Repassando para as turmas os resultados do questionário diagnóstico



Fonte: acervo pessoal.

Na turma do 2º 01, os(as) estudantes apontaram que a ausência da dança no Ensino Fundamental ocorreu, principalmente, pela falta de interesse do(a) professor(a) de Educação Física em ensinar a dança e pela falta de espaço.

Ressaltaram que as danças no Ensino Fundamental eram elaboradas por um(a) coreógrafo(a), e que os meninos não demonstravam interesse em participar. As danças preferidas eram: a Quadrilha, o estilo Sertanejo e o *Funk*.

Comentaram, ainda, que o desinteresse dos meninos pela dança ocorre, especialmente, pelo machismo e pela falta de maturidade. Já as meninas não dançam geralmente por sentirem vergonha do corpo. Isso porque o corpo dançante deve seguir um padrão, ou seja, dever ser igual aos corpos de dançarinas de programas de televisão.

Como sugestões, a turma do 2º 01 propôs que se todos(as) dançassem durante as aulas, não haverá motivo para vergonha e “zuações”, já que todos(as) estariam participando e realizando as mesmas atividades. O que não pode ocorrer em uma aula de dança é o desânimo, as piadas com os(as) colegas e a falta de interesse. Por outro lado, deve existir cooperação, respeito e interesse de todos(as).

Na turma do 2º 02, o debate se concentrou na importância dos(as) estudantes desenvolverem suas próprias coreografias e em relação ao respeito pelo corpo do(a) outro(a). Uma estudante relatou que gostava de dançar, mas que, devido ao *bullying* ocorrido na infância por estar acima do peso, hoje não se sente confortável. Outras duas estudantes afirmaram que, durante o Ensino Fundamental I e II, presenciaram professores(as) de Educação Física criticando a forma física e o desenvolvimento de alguns/algumas colegas nas aulas, por esse motivo, esses(as) estudantes não dançam até hoje.

Na turma do 2º 03, quando iniciamos o assunto sobre as aulas de dança, alguns meninos apresentaram reações de desaprovação. Um estudante disse: “*não danço nem com minha namorada, não sei dançar*”. Outros dois estudantes afirmaram que dançam apenas em casa e em bailes.

Sobre as danças realizadas no Ensino Fundamental, um estudante relatou: “*eu só participava para perder aula e sair da sala*”, referindo-se aos ensaios que ocorriam durante as aulas regulares para apresentações em eventos da escola.

Assim como no 2º 03, na turma do 2º 04 ocorreram alguns descontentamentos, principalmente por parte dos meninos. Nessas turmas, os(as) estudantes ressaltaram que a dança não foi trabalhada como conteúdo de ensino dos componentes curriculares Arte e Educação Física, durante o Ensino Fundamental. Novamente, a preocupação em expor o corpo na dança foi ressaltada entre os(as) estudantes. Durante os diálogos, foi concluído que o que ocorre, na verdade, não é a insatisfação com o próprio corpo, mas sim a forma com a qual o(a) outro(a) vai enxergar, perceber e julgar esse corpo.

Na turma do 2º 05, os(as) estudantes apresentaram como justificativas para a ausência da dança em aulas de Educação Física: o desinteresse dos(as) estudantes em dançar; dos(as) professores(as) em ensinar; a falta de costume; porque a dança é uma prática que retira a escola da sua “zona de conforto”, já que as aulas de dança exigem muito planejamento e são difíceis de trabalhar.

Apesar de alguns descontentamentos, os(as) estudantes receberam com entusiasmo a proposta de trabalharmos a dança em nossa escola, durante as aulas de Educação Física. Os(As) estudantes acolheram a ideia de organizarmos grupos

de *WhatsApp* para compartilharmos informações e produções referentes ao universo da dança. No fim da aula, os(as) líderes de turma organizaram os grupos de suas respectivas turmas.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA, DANÇA E PLANEJAMENTO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A ELABORAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA/UNIDADE DE ENSINO

6.1 Os conteúdos da Educação Física e a Cultura da Dança na escola

Para pensarmos uma ação de planejamento, antes e de sobremaneira, partimos do entendimento da Educação Física como um componente curricular que, garantido por lei, possui um tempo e um espaço no currículo e, como tal, busca cumprir uma função educativa (GONZÁLES, 2018).

Entretanto, como apresentado por Gonzáles (2018), ao falar sobre o momento em que a Educação Física está vivendo, este afirma que o componente curricular se encontra em um hiato. “Numa encruzilhada entre aquilo que não se deseja mais e o que ainda não se tornou.” (GONZÁLES, 2018, p. 29). Ou seja, as transformações pedagógicas pretendidas pelas teorias críticas da Educação Física, a partir do Movimento Renovador, ainda não atingiram de maneira geral a prática docente.

Nesse sentido, é possível perceber esforços investigativos na busca por romper com os modelos tradicionais de ensino e com o abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico, cedendo lugar às práticas pedagógicas inovadoras ou renovadoras da Educação Física (GONZÁLES, 2018). Isso é pensar em uma Educação Física norteada pelos parâmetros que regem um componente curricular, considerando que a sua especificidade pedagógica vem sendo a Cultura Corporal de Movimento.

Em momentos informais com os(as) estudantes, foi possível perceber, em seus relatos, alguns resquícios da Educação Física tradicional e da presença intensa (quase exclusiva) da cultura esportiva. Os(As) estudantes relataram que, na rede municipal, a Educação Física no Ensino Fundamental II era estruturada da seguinte forma: um trimestre para cada modalidade esportiva (Handebol, Voleibol e Futsal). Esse formato foi justificado pelos(as) estudantes devido à realização dos Jogos Trimestrais, que são organizados pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Esportes.

É claro que a crítica não é sobre o conteúdo esportivo. A questão é o reducionismo da Educação Física escolar em ensinar, de maneira quase que exclusiva, o esporte com o fim único de participar dos jogos escolares. O esporte, os jogos e as competições escolares possuem espaços importantes na escola, ampliando a participação dos(as) estudantes nas práticas corporais. É preciso, porém, contribuir para o alcance das previsões realizadas por Oliveira (1998/1999), de que a Educação Física “[...] “deverá ser” a disciplina escolar capaz de aglutinar em torno dela a totalidade e a complexidade das manifestações corporais dos sujeitos no plano da cultura.” (OLIVEIRA, 1998/1999, p. 6).

Diante disso, senti a necessidade de dialogar com os(as) estudantes sobre os conteúdos e temas da Educação Física, de modo a buscar desconstruir a imagem de que ela é só esporte.

Essa reflexão também foi importante devido às condições de falta de infraestrutura para a Educação Física na E.E.E.M. Emílio Nemer. Como motivar e envolver, então, os(as) estudantes em uma escola sem quadra, campo ou pátio, tão diferente da situação vivenciada por eles/elas no Ensino Fundamental? No caso específico desse estudo, como ensinar a dança na escola se os(as) estudantes, frequentemente, não a reconhecem como um conteúdo de ensino, já que o conteúdo esportivo apareceu de forma predominante nas aulas de Educação Física de etapas anteriores? A proposta foi demonstrar as diversas práticas corporais que compõem o currículo da prática pedagógica Educação Física e ampliar as possibilidades e modos de vivenciá-las.

Assim, realizei com os(as) estudantes um momento de reflexão sobre a Educação Física. Apresentei alguns de seus objetivos e conteúdos, buscando ampliar a compreensão do papel dela na escola, sua importância e a contribuição de seu ensino para além do tempo e espaço escolar; ou seja, de como os(as) estudantes podem usufruir das diversas práticas corporais em seu cotidiano, como, por exemplo: nos momentos de lazer, na adoção de hábitos saudáveis para preservação da saúde, na atuação emancipada e crítica junto às práticas corporais, e na aquisição de valores imprescindíveis para a convivência respeitosa na sociedade.

Percebi, por meio dos diálogos, que foi negado aos(às) estudantes, ao longo da vida escolar, o acesso aos diferentes conteúdos da Educação Física, produzindo a ideia reducionista desta. Entretanto, enquanto professores(as), é nossa a função de “[...] garantir uma apropriação mais ampla da cultura corporal de movimento, diversificando o repertório de práticas corporais.” (DINIZ, 2018, p. 143). Diversificação essa que os(as) estudantes têm direito.

Ressaltamos que não temos o objetivo de apresentarmos uma visão moralista ou acusatória das atuações profissionais que fizeram parte do Ensino Fundamental dos(as) estudantes, pois, como nos diz Gonzáles (2018) “[...] trata-se de um problema estruturante de nosso campo profissional, não é apenas um aspecto periférico ou tão-somente consequência de outros problemas [...]” (GONZÁLES, 2018, p. 40).

Não intervir, nesse sentido, é contribuir para o “não lugar” da Educação Física na escola, já que existe “[...] uma saturação por parte dos educandos do tradicional modelo esportivo, hegemônico ainda hoje no interior da escola, ainda que com nuances mais suaves.” (OLIVEIRA, 1998/1999, p. 6). Mesmo que inicialmente os(as) estudantes demonstrem resistência às novas propostas, é possível perceber, ao final dos trabalhos, a motivação e a satisfação deles(as), como verificado no estudo de Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008).

Para “preparar o terreno” na busca de uma melhor aceitação e compreensão à proposta que estava por vir, organizei o estudo da temática “Escola, Educação Física e seus conteúdos” em três momentos.

No primeiro momento, realizei uma apresentação de *slides* sobre: a importância da instituição escolar no processo de escolarização dos sujeitos; os conteúdos da Educação Física, materializados na Cultura Corporal de Movimento; o conceito de práticas corporais e a importância de conhecê-las e estudá-las.

No segundo momento, dividi a turma em grupos para responderem a um roteiro diagnóstico, contendo as seguintes questões reflexivas:

1) Pensando na E. E. M. Emílio Nemer, responda às questões A, B, e C:

A. Quais são as expectativas do grupo em relação à escola?

- B. De que maneira a escola contribui para a formação profissional e para o exercício da cidadania?
- C. A escola atende às necessidades e interesses do grupo?
- 2) Quais conteúdos da Educação Física foram contemplados no Ensino Fundamental?
- 3) O grupo utiliza/aproveita, atualmente, os saberes aprendidos nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental? Se sim, quais?
- 4) Quais as expectativas do grupo em relação ao ensino da Educação Física no Ensino Médio?
- 5) Qual/Quais importância(s) ou contribuição(ões) a Educação Física exerce no processo de escolarização e que também poderá(ão) ser utilizada(s) ao longo da vida?

Após analisar e responder às questões, organizamos a turma em círculo, e cada grupo apresentou as suas conclusões. Um(a) representante da turma realizou o registro, sintetizando o que foi abordado nas apresentações. As Figuras 4, 5, 6, 7 e 8 apresentam os registros realizados em cada turma.

Figura 4 — Síntese das respostas da turma do 2º 03

01- *Infraestrutura, aulas de campo.
 ↳ Conhecimento elaborado = é o saber escolar, sendo organizado e elaborado pelos homens, e assim passamos aos alunos esses conhecimentos básicos.
 ↳ Exercer a cidadania = é você se entender que na sociedade temos que ter respeito as diferenças, as opiniões que cada pessoa tem, saber cobrar, e ser conscientes de nossos direitos.
 ↳ Socialização = Saber viver em coletivo, saber respeitar, e se comunicar.

02- Pingue-pongue, basquete, handebol, vôlei, futsal, queimada, futebol.
 OBS: Só dois grupos citaram dança e ginástica

Fonte: acervo pessoal.

Figura 5 — Síntese das respostas da turma do 2º 01

① Que seja uma escola organizada, bom desempenho, bons profissionais, melhor estrutura da escola, aulas práticas, conteúdo necessário para o desenvolvimento dos alunos, alto índice de aprovação dos alunos.

Contribui passando conhecimentos de qualidade para ingressarmos em uma boa faculdade, auxilia na convivência social, apoio e oportunidades, qualidade de ensino alto. Apesar da estrutura da escola deixar a desejar o ensino é bom, poderia ter salas maiores, recreio aberto, laboratório de informática. Promover momentos de socialização.

② Futebol, Vôlei, handebol, xadrez, basquete, queimada, futsal.

③ Só utilizamos a quadra para jogar bola; Não, falta espaço para a realização dessas atividades.

④ e ⑤ Apesar de não termos quadra esperamos que as aulas sejam dinâmicas e variadas, aula de socialização dos alunos, temos aulas teóricas que nos fornece conhecimento e educação para a vida adulta, esperamos mais aulas externas. Ao longo da nossa vida usaremos os exercícios físicos para o lazer, conscientiza a praticarmos exercícios regularmente, a termos uma boa alimentação para obtermos uma boa qualidade de vida.

A educação física ajuda no processo de socialização e trabalho em grupo, ter acesso a cultura corporal do movimento.

Figura 6 — Síntese das respostas da turma do 2º 02

- Resumo do debate
- A turma debate a questão um fundamentalmente como professora de educação física.
 - Érico relata a importância de fazer aulas mais dinâmicas.
 - O grupo 3 traz que é importante quando a escola nos insina nossos direitos e deveres.
 - Lorrayne traz que a escola não atende todas as necessidades da área esportiva.
 - Ivone traz a questão do intervalo (recreio) das aulas serem abertos.
 - Daniel comenta da preparação trazida pela escola.
 - Leonardo C. fala sobre algumas consequências da falta de infraestrutura nos conhecimentos.
 - Quando é a "trouxa de funções" os alunos dão aula.
 - necessidade de saberes básicos.
 - Interação social e pessoal.
- Debate da questão 2 e 3
- estudar o conhecimento do corpo para melhorar do saúde.
 - futebol, handball, vôlei, ping pong, badminton, entre muitos outros.
 - aulas teóricas.
 - esporte na cidade local onde pode se destacar o handball e futebol.
 - "O objeto de estudo da educação física: corpo em movimento".
 - Ruam Luano, Jaciara e Ericka falam sobre a cultura.
 - Professor menciona um filme: Megli: o menino lobo.
 - Ter uma informação sobre uma certa ~~atividade~~ atividade física para que futuramente cada um possa ~~ter~~ ter os próprios.
- debates das questões 4 e 5
- manter o praticos de se movimentar para evitar o sedentarismo.
 - Daniel menciona a memória física.
 - Mario Clara menciona consequências da não ação dos exercícios físicos.
 - ao fim do debate a professora deu uma reflexão porque fazemos educação física.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 7 — Síntese das respostas da turma do 2º 04

1a) A expectativa dos alunos é que a escola tenha estrutura, capacidade para preparar seus alunos para os vestibulares e a vida dentro ou fora da faculdade, bons professores e projetos que impulsionem a mesma vontade de saber, e conseqüentemente o mesmo conhecimento.

2a) Dentro da escola é trabalho e exercício de cidadania quando eu preciso respeitar o espaço, o tempo e a opinião de meu divergente, que ~~é~~ também será usada na vida profissional e pessoal.

3a) e) A maior crítica foi em relação a infraestrutura, mas houve divergências quanto à expectativa da escola, alguns disseram que superou outras não, por conta da ausência da reitoria, infraestrutura, alguns professores sem qualificação de ensino (uma minoria, mas existente) e etc.

2. Foi citado principalmente o handebol, futebol, vôlei e o basquete, mas houve exceções: pãnhole e badminton.

3. Alguns alunos que participam do time escolar e praticam esporte por gosto, utilizam as regras de jogo para realizar bem essas atividades. Mas fora isso, a maioria não usa na vida cidadã.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 8 — Síntese das respostas da turma do 2º 05

01- O passar de ano. O modo de ensino é muito bom, entretanto, a infraestrutura pode ser melhorada. A escola atende a socializações e a formação para o mercado de trabalho. A escola possui problemas de infraestrutura, porém supre essa necessidade com a grande qualidade de ensino. A escola tem o papel de manter e transmitir todo o saber adquirido pelo homem ao longo da história. A escola trabalha a cidadania dos alunos a partir de debates, ensinando os alunos a ter opiniões próprias desenvolvendo assim o senso crítico de cada um.

02- Foram trabalhados futebol, vôlei, handebol, pique-bandeira, basquete, corrida, queimada, entre outros.

03- Sim, os conhecimentos de futebol são usados em ocasiões de lazer e de treinos da escola. Com isso, os valores de trabalho em equipe também foram adquiridos.

04- A expectativa inicial era de aulas práticas na quadra, mas pela falta de estrutura, os jogos realizados são em sala.

05- A educação física nos conscientiza a ter uma vida saudável, com boa alimentação e prática de exercícios, trazendo harmonia entre corpo e alma. Aulas de dança ausentes na escola. O conteúdo da educação física é o corpo em movimento, e não apenas os esportes, práticas como dança, ginástica, circuitos devem ser estudados e praticados nas aulas. As aulas de educação física e de artes são desvalorizadas, pois são relacionadas ao lazer, e não ao mercado de trabalho como as demais matérias.

A partir dos registros, foi possível identificar que a principal queixa em relação à escola é a questão da infraestrutura. Como já mencionado em momentos anteriores, o prédio onde funciona a E.E.E.M. Emílio Nemer carece de boas instalações, em especial para a climatização. No caso específico da Educação Física, a escola não possui quadra, campo ou pátio. As vivências ocorrem de maneira limitada em uma sala conhecida como “Sala de Jogos”.

Para os(as) estudantes, o problema da infraestrutura não impede a realização de um ensino de qualidade, pois eles/elas relatam que a escola oferece um bom ensino e que este ajudará na preparação e na aprovação em exames, tais como: os vestibulares, o ENEM e na formação profissional.

As respostas obtidas para a questão 2 demonstram a predominância do conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, reforçando a narrativa dos(as) estudantes em conversas informais.

Conteúdos como a dança e a ginástica foram citados por dois grupos de apenas uma turma: a do 2º 03. Os jogos foram minimamente lembrados nas atividades de Queimada, Pique-Bandeira e “Punhobol”. As lutas, as práticas corporais de aventura, e as práticas circenses não foram mencionadas. Os temas que perpassam o ensino das práticas corporais, por exemplo, a saúde, a preservação ambiental, as questões de gênero, as questões raciais, e os estereótipos corporais, não foram explicitamente citados.

Observei também que, de alguma forma, os(as) estudantes conseguiram absorver o que foi proposto pelos *slides* do primeiro momento, como também ampliaram a compreensão da Educação Física para além do esporte, internalizando o conceito de Cultura Corporal de Movimento. Isso fica evidente na turma do 2º 01, quando o registro da estudante Kelita diz que “a Educação Física ajuda a ter acesso à Cultura Corporal de Movimento”, e na turma do 2º 05, em que a estudante Viviane escreve que “o conteúdo da Educação Física é o corpo em movimento e não apenas os esportes. Práticas como dança, ginástica, e circuitos devem ser estudados e praticados nas aulas de Educação Física”. Esse último registro chama atenção pelas palavras utilizadas pela estudante, quando ela afirma que, além de vivenciadas, as

práticas devem ser estudadas, superando, assim, a visão da Educação Física presente na escola como apenas uma atividade.

Outra fala importante é a do estudante Daniel, do 2º 02, ao comentar sobre a aquisição de uma memória física/motora. Recordo que o estudante comenta para a turma que todos os movimentos realizados nas aulas de Educação Física ficarão guardados na memória e serão ativados assim que necessitarmos utilizá-los em nossas vidas. O estudante manifesta a importância de se conhecer e vivenciar a Cultura Corporal de Movimento para, desse modo, fruir as experiências corporais para além da vida escolar (MOLINA NETTO *et al.*, 2017). De maneira espontânea, falas como a desse estudante colaboram para fortalecer a Educação Física como componente curricular na escola.

Já no terceiro momento, solicitei aos estudantes que realizassem o mapeamento das práticas corporais presentes em nossa cidade. Para ajudar na elaboração dessa atividade, os(as) estudantes, organizados em grupos, responderam às seguintes questões durante as aulas:

- 1) Quais são as práticas corporais realizadas e identificadas pelo grupo nos diferentes bairros e comunidades da cidade?
- 2) Alguém do grupo participa dessas práticas? Se sim, de quais?
- 3) Existem na cidade projetos e espaços de esporte e lazer oferecidos e mantidos pelo governo? Quais? Alguém do grupo participa de algum projeto ou frequenta algum espaço? Se sim, de quais?
- 4) Quais práticas corporais são oferecidas pelo setor privado, como, por exemplo, academias e clubes? Alguém do grupo participa dessas práticas? Se sim, de quais?

Em seguida, cada grupo selecionou uma prática corporal e realizou um trabalho de pesquisa contendo as seguintes informações: a) local (campo ou cidade) e espaço (lugares públicos, como praças ou parques; e privados, como academias ou clubes) de realização da prática corporal; b) perfil dos praticantes; c) objetivo almejado pelos praticantes; d) características e descrição da prática corporal; e) proximidades dos integrantes do grupo com a prática corporal.

O trabalho de pesquisa foi apresentado para toda a turma na forma de *slides* e considerado como atividade avaliativa.

Além dos esportes coletivos (Futebol, Voleibol, Handebol e Futsal) foram selecionadas as seguintes práticas corporais: *Muay Thay*, Capoeira, Ciclismo, Natação, Yoga, *Jiu Jitsu*, Cavalgada, Voo Livre, Zumba, Musculação, *Pilates*, Ginástica de academia, Bola de Massa/Pau/Bocha, *Crossfit* e Balé.

Em síntese, acredito que a intervenção realizada, no sentido de superar a visão esportiva e fragmentada da Educação Física, ampliou o leque de possibilidades de ensino e vivência das diversas práticas corporais, contribuindo para o entendimento mais aprofundado do lugar e papel desse componente curricular.

Pensando especificamente na proposta para o ensino da dança, senti-me mais confiante em realizá-la a partir dessas ações, pois nas discussões, confirmadas pelos registros, percebi que os(as) estudantes compreenderam que a Educação Física não é só esporte e que as diversas práticas corporais podem ser estudadas e vivenciadas durante as aulas como conteúdos de ensino.

6.1.1 A seleção da dança como conteúdo de ensino e os elementos que motivaram a definição dos temas abordados na Sequência Didática/Unidade de Ensino

Após escolher a dança como conteúdo de ensino para o terceiro trimestre da E. E. E. M. Emílio Nemer e objeto de estudo para esta pesquisa, internamente, uma dúvida surgia: qual dança ou danças ensinar?

Se considerarmos a dança o conceito primeiro de um organograma, dela fluiriam múltiplas modalidades, classificações, estilos, grupos, tipos e variedades que compõem o extenso universo da dança e que estão presentes nas diferentes culturas existentes em nosso planeta.

São várias as possibilidades de escolha e, de fato, não seria possível contemplar todas, devido à dimensão e à complexidade que a dança atinge na esfera da cultura.

Sobre essa seleção, Forquin (1993) escreve que “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.” (FORQUIN, 1993, p. 15). Portanto, a seleção cultural dos conteúdos, que ocorre no interior das intuições escolares, engloba apenas partes da herança cultural que historicamente foi acumulada pela humanidade, “[...] um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores.” (FORQUIN, 1993, p. 16).

Nessa perspectiva, os(as) professores(as) também realizam escolhas. Selecionar um conteúdo de ensino, por vezes, configura-se em uma tarefa conflituosa, pois não basta escolher o que ensinar. Essa escolha/seleção deve abranger conhecimentos relevantes e significativos, que incentivem mudanças individuais e sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007). Assim, é árduo estabelecer os critérios de seleção e escolher transmitir um conhecimento em detrimento de outro. Neste momento, recorro as palavras de Forquin (1993):

Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto ao de refutar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora. É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência (FORQUIN, 1993, p. 9).

O processo de decantação dos saberes e conhecimentos para definição dos currículos escolares ocorre conforme Forquin (1993), ou seja, por meio das relações de força. Isto é, a seleção dos elementos da cultura que compõem o currículo manifesta o interesse e as opções de quem, em um dado momento, governa e está no poder. Assim, “[...] silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos.” (MOREIRA; CANDAU, 2007 p. 25).

Dessa maneira, uma boa estratégia para selecionar os conteúdos de ensino e os temas que deles derivam é incluir a atuação dos(as) estudantes no planejamento de ensino. É buscar conhecer seus contextos de vida, seus interesses, suas

expectativas, seus projetos, estimulando a participação efetiva nos processos de escolha.

A presença da Educação Física como componente curricular que trata, especificamente, da Cultura Corporal de Movimento no quadro de disciplinas que compõem o conjunto de saberes escolares indica sua passagem pelo filtro de seleção como um conhecimento “merecedor” de ser ensinado na escola. No entanto, cabe aos(às) professores(as) escolherem os conteúdos a serem trabalhados, considerando a importância/relevância destes para os(as) estudantes envolvidos na aprendizagem e garantindo, de maneira democrática, o direito de acesso a todas as práticas corporais historicamente construídas pela humanidade.

Diante da complexidade do jogo de interesses envolto no processo de seleção dos saberes e conhecimentos a serem ensinados na escola, as categorias em que foram agrupadas as danças podem servir de parâmetro para a escolha diversificada e completa de seus conteúdos na escola (MARQUES, 2010). Dentre as alternativas de classificação, vislumbramos: a dança criativa/dança educativa, a dança de salão, a dança da cultura popular/folclórica, a dança urbana, a dança circular, a dança clássica, a dança moderna e a dança contemporânea (KIOURANIS, 2014).

Todavia, classificar as danças em categorias pode ser algo restrito, “[...] pois essas modalidades muitas vezes se sobrepõem [...]” (MARQUES, 2010, p. 31) e “[...] algumas danças já desapareceram, outras surgiram e muitas outras ainda estão por vir. Assim, toda tentativa de classificação poderá em algum momento se tornar ultrapassada [...]” (KIOURANIS, 2014, p. 90). Porém, tal classificação faz-se necessária à medida que nos ajuda a compreender suas características, as relações entre as danças, os requisitos para agrupamento e a entender os aspectos evolutivos da dança (KIOURANIS, 2014).

De acordo com o que vimos e como relata Marques (2010), não faz sentido ensinarmos qualquer tipo de dança sem a preocupação com quem está dançando, ou seja, nesse caso, com os(as) nossos(as) estudantes. Portanto, para realizarmos escolhas significativas, é preciso considerar o contexto dos(as) estudantes, as realidades, as experiências trazidas do mundo vivido, seus repertórios de

movimento, suas diversas formas de dançar (MARQUES; SURDI; ASSIS; KUNZ, 2014). Os(As) estudantes possuem “[...] seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar [...]” (MARQUES, 2010, p. 32).

Nessa perspectiva, com o intuito de verificar a relação dos(as) estudantes com o conteúdo dança, suas experiências e conhecimentos prévios, bem como de identificar suas características culturais, seus interesses e necessidades, utilizei as seguintes ferramentas: aplicação de questionários diagnósticos — Apêndices (C e D) e utilização do planejamento participativo.

Entre os principais elementos revelados pelos questionários diagnósticos, destacamos:

- a) A negligência do conteúdo dança nas aulas de Educação Física;

Os resultados apontam que, durante o Ensino Fundamental, o esporte foi trabalhado de forma hegemônica. Como reflexo, muitos(as) estudantes alegaram a não vivência da dança como conteúdo de ensino da Educação Física. A partir dessa informação, contemplei temas de contextualização da dança (o que entendemos por dança) na proposta de ensino, como também os elementos constituintes da dança, como: música, movimento e ritmo.

- b) A participação nas práticas de dança, para parte significativa dos(as) estudantes, depende do estilo ou ritmo;

Com base nesse dado, considerei as danças que obtiveram os maiores índices de respostas no questionário para, assim, tematizar as aulas. Em ordem de preferência, os(as) estudantes indicaram: o Forró, o *Funk*, a Dança Contemporânea, a Dança Sertaneja, a Dança de Rua (*Street Dance*) e o *Jazz*.

Entretanto, a Quadrilha, com presença acentuada no Ensino Fundamental, foi solicitada pelos(as) estudantes durante diálogos com as cinco turmas de 2º ano. Já a Dança de Rua e o *Jazz* foram desconsiderados pelos(as) estudantes. Penso que a curiosidade motivou a indicação inicial por essas danças, mas elas não se mostraram significativas para os(as) jovens ao longo do processo de intervenção.

c) Pouco contato com as diferentes danças populares e folclóricas do Brasil;

O questionário também mostrou que os(as) estudantes possuem pouco interesse pelas danças populares e folclóricas que estão presentes na cultura das diferentes regiões brasileiras. Danças como o Congo, o Maculelê, o Carimbó e a Catira foram minimamente lembradas quando os(as) estudantes foram questionados(as) sobre qual ou quais danças gostariam de vivenciar durante as aulas.

Gomes (2012) indica a importância das danças populares e folclóricas brasileiras como expressão da identidade nacional, marcada pela diversidade cultural. A autora valoriza o estudo dessas danças nas aulas de Educação Física. Fortalecendo essa ideia, Diniz (2018) apresenta uma experiência com danças populares realizada com estudantes do Ensino Médio. A autora avaliou a proposta “[...] como um impacto positivo a oportunidade de planejar, discutir e produzir as composições coletivas com as danças populares [...]” (DINIZ, 2018, p. 142).

As danças populares e folclóricas brasileiras também foram pensadas para compor a Sequência Didática/Unidade de Ensino, para expandir o repertório cultural dos(as) estudantes e incentivar o desenvolvimento da alteridade, reconhecendo a diversidade cultural e o respeito às diversas manifestações culturais.

A intervenção realizada com as danças populares e folclóricas pode contribuir para o reconhecimento da riqueza e da diversidade cultural do Brasil, bem como combater atitudes preconceituosas, antidemocráticas, racistas e dogmáticas (GOMES, 2012).

Porém, diante da falta de abertura demonstrada pelos(as) estudantes a essas práticas, optei por contemplar as danças populares e folclóricas na parte final da Sequência Didática/Unidade de Ensino, visando diminuir os enfrentamentos iniciais entre os(as) jovens e a proposta de ensino das danças.

d) As relações estabelecidas com o próprio corpo.

Tanto no questionário quanto nos diálogos com os(as) estudantes, foi intensa a insatisfação com o próprio corpo e a preocupação com a imagem corporal.

O julgamento que o(a) outro(a) faz do corpo e da aparência assume um peso excessivo no desenvolvimento da autoestima dos(as) jovens. Considerando que a adolescência é uma fase de múltiplas transformações, tanto físicas como psíquicas, às vezes o clima de instabilidade emocional pode aparecer acompanhado de questionamentos sobre si mesmo(a) e sobre o(a) outro(a). Podem surgir também sentimentos relacionados à necessidade de autoafirmação e aceitação por parte de um grupo.

A falta de relação equilibrada com o próprio corpo e com os próprios sentimentos pode afetar a participação e a aproximação nas práticas corporais, em especial na dança. Isso porque, ao dançar, a exposição corporal pode gerar vergonha e ser motivo de constrangimento.

A insegurança com o próprio corpo pode ser intensificada através da veiculação de estereótipos sociais em relação aos corpos e da idealização destes, numa busca frenética pelo corpo perfeito. (CORDEIRO, 2011).

No sentido de superar as angústias e as insatisfações em relação ao próprio corpo e de promover uma atitude crítica ao que é disseminado pelas mídias em relação a um corpo padrão, realizei as intervenções a partir dos seguintes temas: “Somos um corpo: identidade e respeito” e “O corpo que dança: valorizar e amar o meu corpo”.

Nos momentos de diálogo com os(as) estudantes, a preocupação com a estética/imagem corporal e sua influência na realização de determinadas práticas corporais apareceu de forma mais incisiva e intensa. Lamentavelmente, como fica claro nas falas registradas no diário de campo, alguns/algumas professores(as), ao invés de contestar os estereótipos de corpo, acabam, com certas atitudes, reforçando e perpetuando esse ideário.

No Quadro 1, apresentei o recorte de trechos do diário de campo, que foi realizado sempre com a contribuição de um(a) estudante. Falas que revelam a realidade descrita.

Quadro 1 — Trechos do diário de campo que revelam a preocupação com a imagem corporal

Turma	Registros
2º M 01	<p>A falta de interesse dos meninos pela dança vem através do machismo e pela falta de maturidade, já os meninos que não praticam a dança geralmente sentem uma vergonha pelo seu corpo pois segundo eles o corpo dançante tem que ter um certo padrão como nos programas de televisão. Pensamos que se todos nós dançássemos não teriam o que "quar".</p>
2º M 02	<p>Sentiriam desconfortável. O debate está sendo sobre os dançar e porque não elaboramos nesta própria coreografia, se alunos relatam que não se sentiam confortável pelo bullying sofrido na infância em relação relação ao corpo, relatam que até mesmo professores criticam alunos pelo seu corpo e desenvolvimento nas aulas, e por esse motivo, não dançam até hoje.</p>
2º M 04	<p>No decorrer da aula, se expôs muitas preocupações em relação a este estilo de prática corporal e a forma com que os alunos encaram seu próprio corpo. Muitos não mostraram "desgosto" (for) com seu corpo, mas sim com a forma com que o outro vai encostar ou falar do mesmo.</p>

Fonte: arquivo do diário de campo desta pesquisadora.

Em relação ao planejamento participativo, vê-se que esta estratégia tem ganhado força diante do cenário contemporâneo.

Para promover uma educação de qualidade para todos(as) é necessário que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem tenham acesso a conhecimentos e experiências relevantes e significativos. Portanto, o contexto de vida de cada estudante, suas aspirações e experiências do mundo vivido devem ser considerados.

Nesse sentido, o(a) professor(a) assume um novo papel no processo educativo: não é mais o(a) único(a) a possuir e a transmitir o conhecimento; assume, portanto, a postura do(a) professor(a) mediador(a) do conhecimento (LIBÂNEO, 2018). Quando o(a) estudante coparticipa do processo de ensino-aprendizagem, ele/ela assume o protagonismo na aquisição e na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, proporcionei momentos e espaços para que os estudantes pudessem opinar e expressar suas ideias, sentimentos e intenções em relação à proposta para o ensino da dança. Como professora, busquei assumir a interlocução entre os(as) estudantes (com suas bagagens culturais) e o conhecimento a ser transmitido, do modo como nos propõe Marques (2010):

O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um propositor, e, principalmente, um articulador, um *interlocutor* entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola. Ou seja, conectado ao universo sócio-político-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar relações entre a dança (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança de rua ou ainda suas escolhas pessoais de movimento), a danças dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo) e o conhecimento em sala de aulas (MARQUES, 2010, p. 32-33, grifo do autor).

Os espaços, os momentos e as ações que configuraram o planejamento participativo foram: as rodas de conversa; os diálogos particulares para esclarecimento de dúvidas e acolhimento de sugestões; os grupos de *WhatsApp*; o registro em pequenos vídeos⁷, nos quais os(as) estudantes eram estimulados a relatar as experiências vividas na aula, suas reações, sentimentos e propostas de mudanças.

A Fotografia 4 e as Figuras 9, 10 e 11 apresentam alguns registros desses momentos.

⁷ Alguns vídeos são apresentados no material curricular, um dos produtos gerados a partir dos efeitos desta proposta de intervenção pedagógica.

Fotografia 4 — Roda de conversa/diálogo com a turma do 2º 03



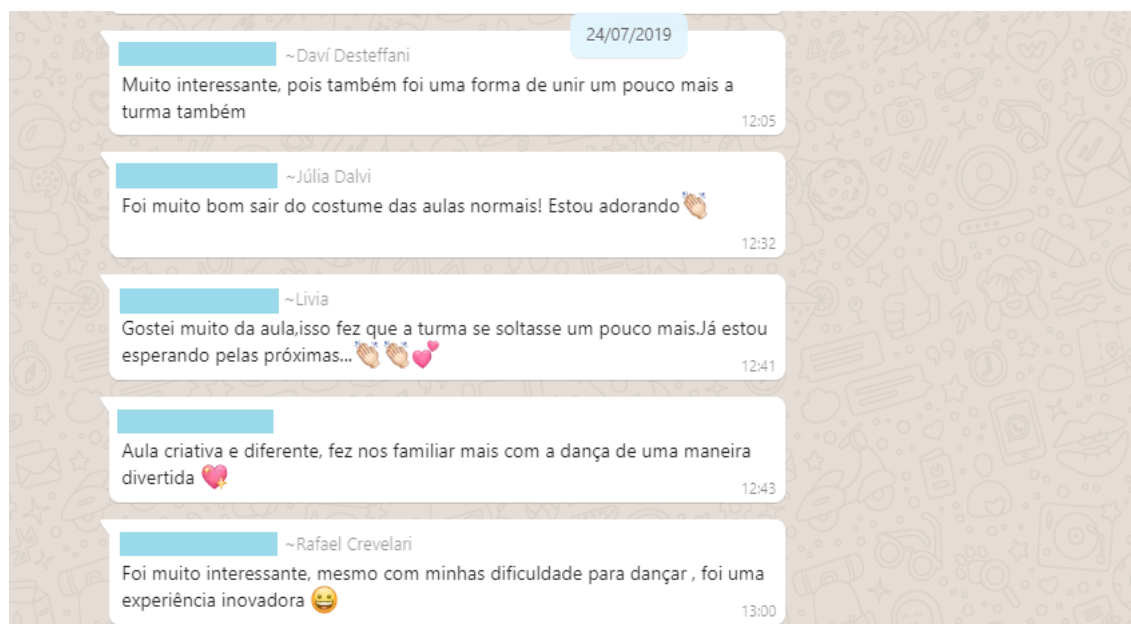
Fonte: acervo pessoal.

Figura 9 — Conversa informal com a turma do 2º 05 via grupo de *WhatsApp* da sala



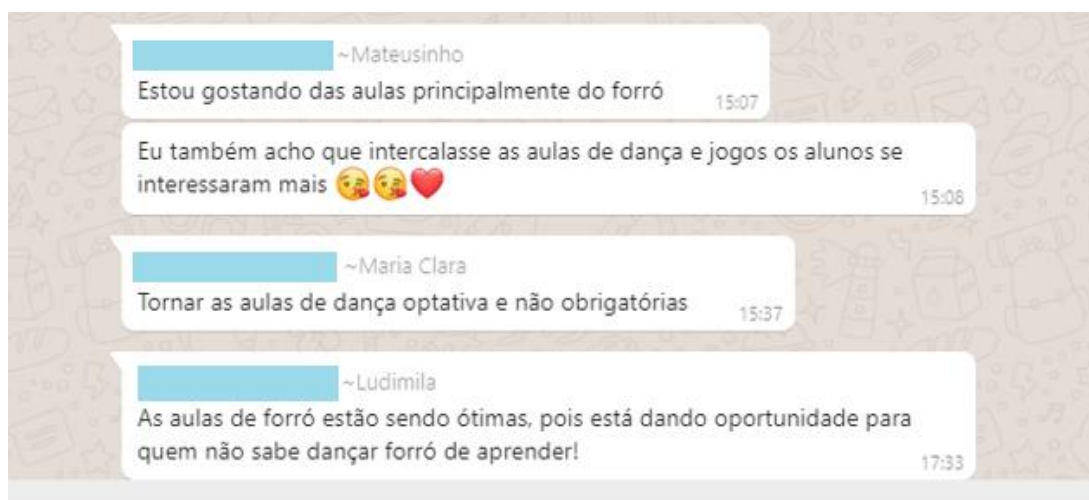
Fonte: acervo pessoal.

Figura 10 — Conversa informal com turma do 2º 05 via grupo de *WhatsApp* da sala



Fonte: acervo pessoal.

Figura 11 — Conversa informal com a turma do 2º 04 via grupo de *WhatsApp* da sala



Fonte: acervo pessoal.

A oportunidade de participar das escolhas e decisões permite que os(as) jovens estudantes sintam-se parte do processo de ensino. Ao assumir o protagonismo das ações, a aquisição do conhecimento deixa de ser algo obrigatório, já que o aprender passa a ter um sentido/significado, tornando o cotidiano escolar prazeroso e produtivo.

É importante ressaltar que a coparticipação do(a) estudante na construção de seu aprendizado não pode ser interpretada equivocadamente como em fazer tudo o que eles/elas querem e como querem. O(A) professor(a), no seu papel de mediador(a), busca gerir os conflitos e filtrar as informações trazidas pelos(as) escolares, articulando seus saberes com o conhecimento sistematizado. Busca-se uma relação recíproca, com troca de experiências e de maneira respeitosa.

É importante, no planejamento participativo, que o(a) professor(a) esteja aberto(a) para realizar alterações em seu plano de ensino. Isso porque a escuta ativa das vozes dos(as) estudantes reordena o planejamento inicial de acordo com o *feedback* e acolhimento das novas propostas e ideias. Assim, é necessária uma constante revisão do planejamento, a fim de atender às demandas. O(a) professor(a), portanto, necessita estar ciente e preparado(a) para isso. Um exemplo ocorrido neste estudo foi a inclusão da Quadrilha como dança a ser estudada, o que possibilitou a realização do “Festival de Quadrilha”. Não constava na proposta inicial. Foi uma solicitação dos(as) estudantes. Por sinal, como veremos, tornou-se uma experiência maravilhosa.

Particularmente, posso dizer que a estratégia do planejamento participativo foi positiva. Confesso que ampliei meus conhecimentos em dança por meio da socialização das experiências dos(as) estudantes. Ao longo da implementação da Sequência Didática/Unidade de Ensino, descobri estudantes envolvidos(as) na cultura dançante com experiências de movimento enriquecedoras.

Enfim, a elaboração da Sequência Didática/Unidade de Ensino considerou os seguintes tópicos: os resultados e as análises do questionário socioantropológico; o questionário diagnóstico para o ensino da dança no Ensino Fundamental; os interesses, as preocupações e as sugestões apresentadas pelos(as) estudantes a partir do diálogo e do planejamento participativo, em um pensar e fazer coletivo.

Entre os apontamentos feitos pelos(as) estudantes, foi contemplada, na Unidade de Ensino/Sequência Didática, a reflexão sobre os estereótipos e os padrões de corpo relacionados à dança, uma vez que a preocupação com a exposição corporal e o receio em relação ao tipo de julgamento que o outro fará do “meu corpo” apareceram em todas as cinco turmas do 2º ano.

Entre os repertórios dançantes, a Quadrilha e o Forró não poderiam ficar de fora, já que os resultados do questionário diagnóstico revelaram o interesse por essas danças que fazem parte do contexto vivido pelos(as) estudantes. Por outro lado, as outras diversas danças populares brasileiras foram minimamente lembradas. Desta forma, fazem-se necessárias a apresentação e a promoção do conhecimento dessas manifestações artísticas enquanto patrimônio cultural imaterial do Brasil. Por essa razão as danças devem ser tematizadas na escola.

Considerando, conforme conceitua Libâneo (2018, p. 6), que o “[...] processo de ensino é um constante vai-e-vem entre conteúdos e problemas que são colocados e as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”, apresentamos, semiestruturada, a Sequência Didática/Unidade de Ensino contendo as temáticas trabalhadas nesta intervenção pedagógica para o conteúdo dança no Ensino Médio.

A Sequência Didática/Unidade de Ensino buscou contemplar algumas das Competências Gerais e das Competências e Habilidades Específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias (área formada pelos componentes curriculares: Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa) elencadas pela BNCC (Quadro 2).

As Habilidades Específicas apresentam os códigos de identificação como dispostos na BNCC. (BRASIL, 2017). Os itens referentes ao quadro de Competências Gerais da Educação Básica — Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram destacados/grifados pela autora desta pesquisa.

Quadro 2 — Sequência Didática/Unidade de Ensino para esta Intervenção Pedagógica

(continua)

IDENTIFICAÇÃO		
Escola: Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer		
Série: 2ª	Turmas: 2º 01, 2º 02, 2º 03, 2º 04 e 2º 05	Turno: Matutino
Trimestres: () 1º () 2º (X) 3º		
Área de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias		
Componente curricular: Educação Física		
Professora: Janaina Lubiana Altoé		
Ano Letivo: 2019	Aulas semanais: duas	
UNIDADE DE ENSINO/SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Conteúdo: Dança		
Competências Gerais da Educação Básica - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)		
Competência 1 (conhecimento): <u>Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</u>		
Competência 3 (repertório cultural): <u>Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</u>		
Competência 4 (comunicação): <u>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</u>		
Competência 6 (trabalho e projeto de vida): <u>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</u>		
Competência 8 (autoconhecimento e autocuidado): <u>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</u>		
Competência 9 (empatia e cooperação): <u>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</u>		
* Em destaque, os aspectos específicos e preconizados na Unidade de Ensino/Sequência Didática.		
Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias	Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias	
Competência específica 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	

(continuação)

<p>respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>	<p>(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.</p>
<p>Competência específica 5: Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.</p>	<p>(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.</p> <p>(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.</p> <p>(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.</p>
<p>Competência específica 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>	<p>(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.</p> <p>(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.</p>
<p>Objetivos Específicos da Aprendizagem</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre os aspectos éticos e sociais para desenvolver uma postura não-preconceituosa e não-discriminatória das manifestações e expressões corporais dos diferentes grupos étnicos e raciais; - Propiciar o desenvolvimento da ludicidade e da criatividade, adotando uma postura produtiva de cultura no mundo do trabalho e do lazer; - Reconhecer a dança como representação das manifestações, expressões, comunicações e características culturais de um povo; - Possibilitar a busca pela autonomia em relação a dança, para que o/a estudante possa 	

(conclusão)

usufruir de seus benefícios ao longo da sua vida extraescolar;	
- Refletir sobre a aceitação e valorização do próprio corpo, reconhecendo o corpo como forma de existência e meio de construção das identidades particulares;	
- Possibilitar o desenvolvimento dos processos criativos por meio da elaboração de sequências e frases coreográficas;	
- Conhecer e experimentar os fatores do movimento (espaço, energia/peso, fluência e tempo) e suas qualidades;	
- Identificar as formas, planos, trajetórias e direções utilizadas na elaboração das sequências e frases coreográficas;	
- Estimular a criatividade por meio da improvisação, interpretação e expressão corporal;	
- Vivenciar elementos da cultura jovem por meio da dança;	
- Desenvolver o trabalho em equipe por meio da construção de sequências e frases coreográficas;	
- Construir relações respeitadas por meio do movimentar-se em dança;	
- Experimentar o gestual de algumas danças populares e folclóricas brasileiras;	
- Despertar o interesse pela dança e reconhecê-la como elemento cultural historicamente construído pela humanidade;	
- Reconhecer os elementos da dança: música, ritmo e movimento;	
- Avaliar sequências coreográficas reconhecendo suas especificidades como, os gestuais, a harmonia, a leveza, o ritmo, a expressividade e o equilíbrio;	
- Apreciar os aspectos estéticos e sensíveis da dança por meio da vivência, da observação e do envolvimento.	
N.º	Temas
1	“Eu sou um corpo”: identidade e respeito
2	Corpo, movimento e expressão
3	Eu danço. Nós dançamos. Mas, afinal o que é dança?
4	Quadrilha
	“Pula a fogueira laiá, pula a fogueira loiô” – dançando Quadrilha
	A história da quadrilha: o contexto desta dança, autores e suas letras
	Quadrilha, tradição e modernidade: construindo a “nossa” Quadrilha”
5	Festival de Quadrilha
5	Que corpo dança? Reflexões sobre os estereótipos de corpo na dança – superando o preconceito e a discriminação e estimulando a aceitação e valorização do próprio corpo
6	“E no compasso desta dança” - dança, música e ritmo.
7	Forró: Dança Popular Brasileira
	“Que esse xote faz milagre acontecer”. Elementos estruturantes do Forró
	As raízes do Forró nordestino. Filme - “Gonzaga: de pai pra filho”
	“O xote é bom de se dançar”: aprendendo a dançar Forró
8	A origem e evolução do Forró
8	Corpo e música: a corporalidade no Funk
9	Corpo e música: a corporalidade no Funk
9	A Arte do Movimento de Laban – os fatores de movimento (espaço, energia/peso, fluência e tempo) e suas qualidades
10	Composição de frases/sequências coreográficas e repertórios dançados

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

7 POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS E A ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO

É uma questão já elucidada a de que, atualmente, a Educação Física é o componente do currículo escolar que trata, pedagogicamente, dos temas da Cultura Corporal de Movimento, tendo como propósito de estudo a apreensão da expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Porém, na área, ainda se busca a consolidação sobre o “como fazer”, pois pensar em uma nova abordagem para a Educação Física predispõe uma nova concepção de método (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse sentido, essa intervenção pedagógica assumiu algumas possibilidades didático-metodológicas, que foram materializadas no fazer docente.

A primeira delas é a compreensão da Educação Física como um componente curricular e não como uma atividade.

Uma das ações necessárias para romper com os antigos paradigmas da Educação Física é a de que o professor(a) precisa portar-se como um(a) docente de fato, ou seja, aquele(a) que “[...] não abdica da sua condição de docente, investe no constante (re)planejamento das intervenções, desempenha a função docente com regularidade.” (COFFANI *et al.*, 2018, p. 110). Isso exige assumir compromissos educacionais, tanto os burocráticos como os pedagógicos.

Portanto, procurei estabelecer uma relação próxima com a equipe gestora e pedagógica da escola, através das seguintes atividades: realizando os planejamentos; participando, juntamente aos(às) demais professores(as), do processo de formação continuada e dos conselhos de classe; entregando os documentos de registros de frequência, notas e conteúdos em tempo hábil; participando da reunião de pais, mães e/ou responsáveis para informar os objetivos e o conteúdo a ser trabalhado nas aulas (no caso, a dança), bem como esclarecendo dúvidas e estando disponível para atendê-los(as) sempre que necessário.

A Educação Física, inerente ao currículo escolar, deve ministrar seus conteúdos pedagogicamente. Portanto, selecionei e organizei a dança como uma

prática corporal pertencente à Cultura Corporal de Movimento. A seleção dos temas trabalhados considerou a cultura experiencial dos(as) estudantes, seus interesses e necessidades. Além da vivência dos movimentos, os temas foram problematizados a partir de seus contextos históricos, econômicos e sociais, abrangendo as relações que os(as) estudantes estabelecem com a dança nas suas diferentes interfaces.

Uma característica importante no “fazer docente” é a disposição para enfrentar as muitas dificuldades que o cotidiano escolar impõe à intervenção pedagógica de cunho crítico, ou seja, aquela que coloca a cultura dos(as) estudantes e as naturalizações em questão.

A realidade da E.E.E.M. Emílio Nemer restringe a abordagem prática de muitos conteúdos devido à carência na sua infraestrutura. Como descrito em outros momentos deste texto, as aulas de Educação Física ocorrem em uma sala equipada com alguns jogos e com dimensões e arranjo espacial limitados. Essa sala atende a outras necessidades da escola, como a realização de palestras, reuniões e oficinas. Quando a sala é solicitada para essas outras demandas da escola, as atividades são reprogramadas para a sala de aula e/ou para o refeitório da escola, que também não oferece boas condições. Assim, os repertórios de movimento e a expansão das atividades são dificultados pela falta de espaços.

Entretanto, essa realidade não é exclusiva da escola E. E. E. M. Emílio Nemer. Muitas escolas públicas brasileiras carecem de boas instalações, e a Educação Física sente, em particular, com a falta de espaços adequados para possibilitar as vivências de seu ensino.

Justificar o desinvestimento pedagógico pela questão da infraestrutura seria uma injustiça com os(as) estudantes, já que, para muitos(as), a aula de Educação Física se traduz em única oportunidade de acesso às manifestações da cultura corporal. É preciso, pois, ter disposição para enfrentar os problemas, superar as frustrações e, dentro do possível, proporcionar os conhecimentos e saberes.

Mesmo de forma reduzida, apertada, barulhenta e, como digo aos(às) estudantes, com “excesso de afeto humano”, realizamos as atividades, como demonstrado nas Fotografias 5, 6, 7, 8 e 9.

Fotografia 5 — Dança em grupo com a turma do 2º 03



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 6 — Atividades em duplas com a turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 7 — Dança em grupo com a turma do 2º 04



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 8 — Elaboração de frases coreográficas com a turma do 2º 05



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 9 — Preparação para o Festival de Quadrilha com a turma do 2º 02



Fonte: acervo pessoal.

A questão da infraestrutura resultou em uma intercorrência, que diretamente influenciou, não somente a intervenção pedagógica deste estudo, mas toda a dinâmica e rotina da escola.

No auge do desenvolvimento deste projeto, a escola foi surpreendida com a notícia de seu fechamento, justamente quando completou seus 60 anos de existência.

A possibilidade do não funcionamento da escola no ano seguinte (2020) resultou em instabilidade emocional de toda a comunidade escolar. O sentimento de pertencimento, a identidade e as raízes afetivas construídas ao longo da trajetória da escola (considerando que a escola pertence a uma cidade interiorana, pequena e que possui apenas 2 escolas de Ensino Médio) geraram inúmeras manifestações em redes sociais e atos na Câmara de Vereadores da cidade.

O ponto favorável desse ocorrido foi a demonstração da postura ativa dos(as) estudantes que, apoiados por seus responsáveis, exerceram, em diferentes ocasiões, o exercício da cidadania. Eles e elas reivindicaram seus direitos junto aos

gestores públicos e manifestaram seus ideais em defesa da educação pública e da E. E. E. M. Emílio Nemer.

As vozes que ecoaram da escola e da sociedade local foram ouvidas. Em resposta aos apelos insistentes, o governo se comprometeu em manter a escola funcionando pelo menos no ano letivo de 2020 para, então, dialogar com a comunidade escolar na busca de soluções para os problemas de infraestrutura da escola. Como ação imediata, teve início a reforma do telhado da escola.

A possibilidade de extinção da escola influenciou negativamente o andamento do projeto de intervenção. Rumores de que a escola estava funcionando em situação de risco se espalhavam pela cidade, o que gerou um clima de tensão entre os membros da comunidade escolar. Por vezes, os assuntos das aulas eram interrompidos, pois os(as) estudantes tinham necessidade de conversar sobre a questão. Os atos realizados a favor da escola geraram uma sobrecarga extra de tarefas. Observei que muitos(as) professores(as), funcionários(as) e estudantes estavam se queixando de cansaço além do comum. Por fim, a reforma no telhado causou transtorno e algumas salas foram inviabilizadas. Dessa forma, a sala que funciona como biblioteca, o refeitório e, em algumas ocasiões, a própria Sala de Jogos foram utilizados para ações e demandas da escola.

Diante da falta de compromisso do governo com a educação pública, é preciso manter a atitude conciliadora e não temer os imprevistos e as dificuldades. O pensamento reinante deve sempre estar no corpo discente da escola, pois este mesmo não pode assumir o preço desse descaso.

Outra possibilidade já descrita anteriormente foi a estratégia do planejamento participativo. Os(As) estudantes tiveram a oportunidade de, na experimentação deste projeto, expressar seus interesses de conhecimento em dança.

Na medida do possível, estive aberta a dialogar com os(as) estudantes, pais, mães e responsáveis, compreendendo as dificuldades e buscando alternativas para envolver a todos e à todas nos saberes em dança.

O conteúdo não foi imposto de maneira arbitrária, e o processo avaliativo não tratou de classificar os(as) estudantes entre os(as) capazes e não capazes, tampouco de selecionar os(as) mais habilidosos(as). Ao contrário, os procedimentos

avaliativos consideraram o comprometimento, o envolvimento e a assimilação de conteúdos, considerando-se os seguintes critérios: atitude de respeito com a professora, colegas e normas da escola; participação nas dinâmicas e atividades propostas; zelo pelos materiais utilizados na aula; entrega de tarefas dentro dos prazos previstos; interação nas atividades em grupo; elaboração de textos e desenhos; realização de pesquisas; resolução de “situações-problema” de maneira criativa; apresentação de trabalhos realizados em grupos; participação nas atividades práticas envolvendo a execução dos movimentos/gestuais correspondentes a cada tipo de dança trabalhada; elaboração e apresentação de coreografias seguindo critérios previamente estudados e estabelecidos.

A diversificação nos tipos de atividade e nos modos de fazer proporcionou a aproximação de todos(as) os(as) estudantes na cultura dançante.

Embora os movimentos técnicos sistematizados tenham sido reproduzidos nas aulas, os(as) estudantes constantemente foram motivados(as) a superarem as ações mecanizadas e repetitivas. Novas experimentações foram estimuladas a partir da liberdade de criação e construção do conhecimento corporal, tendo em vista a autonomia e o olhar crítico para a Cultura Corporal de Movimento.

É fundamental esclarecer que não se trata de dispensar a técnica ou a excelência do gesto, muito menos negar a sua importância para o desenvolvimento de diversas atividades humanas na sociedade contemporânea. (MARQUES, *et al.*, 2017). Trata-se de não as considerar como referências primordiais para o desempenho na aula. Mesmo porque o tempo escolar (a carga horária destinada à Educação Física) não é suficiente para desenvolver a precisão técnica dos movimentos.

Ainda sobre a técnica, Marques *et al.* (2017) salientam que a preocupação em dominar uma forma de movimentação (a técnica) aproxima-nos de um fazer controlado “[...] que, quanto mais busca ser artístico, mais se distancia das dimensões que dão acesso a um sentir-se sentindo na dança, às experiências sensíveis.” (MARQUES, *et al.*, 2017, p. 867). Por outro lado, a técnica pode ser libertadora, visto que o seu domínio permite a construção de novos repertórios e

possibilidades de movimento. A aprendizagem adquirida “[...] nos lança a um futuro aberto para novas invenções.” (MARQUES, *et al.*, 2017, p. 868).

Seguindo a perspectiva do Coletivo de Autores (1992), nesta intervenção pedagógica, os(as) estudantes, com pouca ou nenhuma vivência em dança, foram orientados(as) dentro das possibilidades individuais, sendo também incentivados(as) a realizarem suas movimentações com liberdade de expressão, na medida em que conseguiam fazer a dança.

Já aos(às) estudantes que possuem vivências e conhecimentos em dança foram possibilitados meios de utilização do domínio técnico para outras experiências e sensações. Uma alternativa exitosa foi o engajamento como monitores(as). Essa ação permitiu aproveitar o potencial criador desses(as) estudantes a partir do domínio técnico e do desenvolvimento de valores, tais como a solidariedade, já que a esses(as) estudantes monitores(as) coube a função de auxiliar os grupos de colegas durante as atividades. A monitoria também diminuiu o risco das aulas ficarem desinteressantes para aqueles(as) que já possuíam relação muito próxima com os elementos da dança.

O trabalho realizado nesta proposta de intervenção buscou atribuir um sentido crítico ao conhecimento. Assim, o conhecimento em dança ministrado almejou superar a “prática pela prática”, isto é, apenas o “saber fazer”. Os temas selecionados, além de vivenciados, foram, juntamente aos(às) estudantes, analisados e discutidos em todas as possíveis dimensões, permitindo a eles/elas mesmos/as a aquisição do conhecimento de forma participativa e crítica, capaz de acessar/vivenciar e transformar a cultura corporal.

Segundo Castro (2017, p. 130):

A Educação Física escolar tem o dever de localizar nas modalidades da cultura corporal seus benefícios e possibilidades de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, lazer e saúde. (CASTRO, 2017, p. 130).

Portanto, os caminhos metodológicos do ensino da dança desta intervenção buscaram, alinhados à satisfação e à motivação dos(as) estudantes, estimular a

criatividade, o processo autoral em dança e o viés crítico sobre as manifestações culturais presentes em nossa sociedade.

Sobre as propostas pedagógicas, é importante destacar que no “chão da escola” não existe um modelo cristalizado de prática e de atuação docente a ser adotado por todos(das) os(as) profissionais da área nas diferentes escolas do país, tendo em vista os diversos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais o trabalho docente se materializa. Também não há como eleger uma única alternativa metodológica suficientemente capaz de possibilitar o acesso, a apropriação e a construção do conhecimento.

Cada proposta pedagógica oferece pressupostos, pistas, caminhos, conjecturas, características, exemplos, referências e experiências que auxiliam na formação das identidades docentes e que orientam as intervenções pedagógicas.

Vale ressaltar que o processo de planejar e ministrar aula é autoral. Na dinâmica escolar, o(a) professor(a) (re)cria, (re)significa e transforma a sua aula em relação ao seu contexto de atuação. Tudo que é acrescentado à sua “bagagem”, quer pela formação, quer pela experiência de anos a fio na escola, contribui para a construção do ser e do fazer pedagógico.

Nesse sentido, esta intervenção pedagógica foi orientada pelas perspectivas críticas ou progressistas da Educação Física (BRACHT, 1999), imbricadas às diferentes abordagens do conteúdo (procedimental, conceitual e atitudinal). Entre essas propostas, merecem ser destacadas: a proposta do Coletivo de Autores (1992), denominada de crítico-superadora, e a proposta crítico-emancipatória, tendo como principal formulador o professor Elenor Kunz.

Outras contribuições foram as propostas de Isabel Marques (2010; 2011a) e a aproximação com as teorias da dança, especificamente a desenvolvida por Rudolf Von Laban (RENGEL, 2017).

Nesta intervenção pedagógica, relacionaram-se tais propostas à medida que elas romperam com o domínio de uma única forma de movimento e incentivaram novas possibilidades, considerando o mundo de experiências e as singularidades do sujeito ou do grupo partícipe da ação, assim como seus contextos sociais e culturais; ou seja, buscando o viés crítico e a autonomia dos sujeitos. Os procedimentos

didático-metodológicos buscaram abordar os temas que emergiram da realidade dinâmica e concreta do mundo dos(as) estudantes (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse viés, compreendemos o “se-movimentar” humano centrado no ser que se movimenta (KUNZ, 2004). O “se-movimentar” do ser humano que tem história, contexto, vida, classe social, enfim, um ser humano que é produzido e subjetivado pela cultura e que a recria ao mesmo tempo. “Trata-se da relação sujeito-mundo e das relações de seres humanos nas dimensões espaço-temporais.” (ARAÚJO *et al.*, 2010).

Outro aspecto importante do “se-movimentar” humano é considerar o sujeito que se movimenta em sua totalidade, um sujeito que vai além do saber-fazer, mas que é capaz também de saber-pensar e saber-sentir (KUNZ, 2004). Esse entendimento alinha-se às dimensões do conteúdo na perspectiva do “saber-fazer”, o saber sobre esse fazer (o “saber conhecer”, o “saber ser” e o “saber conviver”).

A proposta de Marques (2011a) orienta que o trabalho com dança na escola deve considerar o contexto dos(as) estudantes e propõe “[...] uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos *alunos* e os subtextos, textos e contextos da própria *dança*.” (MARQUES, 2011a, p. 102, grifo do autor).

Assim, nesta intervenção pedagógica foram possibilitados aos(às) estudantes momentos: de improvisação; de composição coreográfica; de vivência da dança em si (repertório dançado); dos elementos estruturantes da dança; dos elementos afetivos — o dançar com o(a) outro(a) e em grupo; dos elementos culturais — inclusão nos repertórios dançados de elementos da cultura local, da história, dos condicionantes sociais, econômicos e críticos dos repertórios dançados.

Textos, subtextos e contextos da dança relacionados ao contexto dos(as) estudantes, que é marcado principalmente pela construção de seus projetos de vida, pelo acesso à TICs, pela desvalorização da autoimagem, pela carência de infraestrutura da escola e pela falta de experiências anteriores com a dança no âmbito escolar.

É importante ressaltar que as propostas de Marques (2011a) também possuem contribuições dos elementos estruturantes da dança (coreologia) da

perspectiva de Rudolf Von Laban (dançarino, coreógrafo, pesquisador da movimentação humana e um dos fundadores da dança moderna).

Em contraposição ao rigor técnico e mecânico presente nas danças clássicas, como, por exemplo, o Balé clássico, Laban incentivou a educação por meio do movimento (RENGEL *et al.*, 2017). “Para ele, a criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua subjetividade enquanto dançavam [...]” (MARQUES, 2011a, p. 88).

A perspectiva de Laban tem relação com o entendimento do “se-movimentar” humano de Kunz (2004), pois propõe um rompimento com as formas fechadas de movimento, considerando a liberdade das ações corporais a partir do ser que se movimenta. Os estudos de Laban “[...] possuem conhecimentos para uma experiência em Dança que respeita as singularidades, as diversidades, os grupos, os muitos modos de se dançar.” (RENGEL *et al.*, 2017, p. 20). Além disso, Rengel (2017, p. 20)

estudou e frisava enfaticamente a importância da conscientização das influências recíprocas e simultâneas entre a ação e os processos intelectuais e emocionais. Em todos seus escritos, Laban deixou claro que quando empregava a palavra corpo ou corporal, estava querendo significar todos os aspectos do corpo (RENGEL *et al.*, 2017, p. 20).

A partir desses subsídios, abordamos o conteúdo e os temas estudados de forma ampla, aberta, crítica e participativa.

As dimensões do conteúdo foram assim trabalhadas:

- a) Dimensão procedimental do conteúdo — “saber fazer” o saber dançar: aula dirigida orientando a realização dos movimentos (Fotografia 10); dançar envolvendo toda a turma (Fotografias 11 e 12), em pequenos grupos, pares e solo (Fotografia 13); criação de pequenas sequências coreográficas, (improvisação); recriar danças, incluindo movimentos do mundo moderno, da cultura local e da experiência individual;

Fotografia 10 — Explorando as possibilidades de movimentos com a turma do 2º 03



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 11 — Preparação para o Festival de Quadrilha com a turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 12 — Elaboração coreográfica com a turma do 2º 05



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 13 — Dançando forró com a turma do 2º 04



Fonte: acervo pessoal.

- b) Dimensão conceitual do conteúdo — saber sobre o fazer, “saber conhecer”: ilustrações e análises de letras de músicas (Fotografia 14); análise de filmes e vídeos (Fotografia 15); palestra (Fotografia 16); pesquisa e trabalhos escritos e orais (Fotografia 17); aulas expositivas para teorização e problematização dos assuntos (Fotografia 18); rodas de

debate; síntese das aulas realizadas, com confecção de mural (Fotografia 19) e produção de textos;

Fotografia 14 — Análise e ilustração da música “Asa Branca” – estudante Ana Luiza, da turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 15 — Filme “Gonzaga – de Pai pra filho” com a turma do 2º 04



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 16 — Palestra sobre o Forró e apresentação de sanfona com artista local



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 17 — Apresentação de trabalho – estudante Marcel, da turma do 2º 04



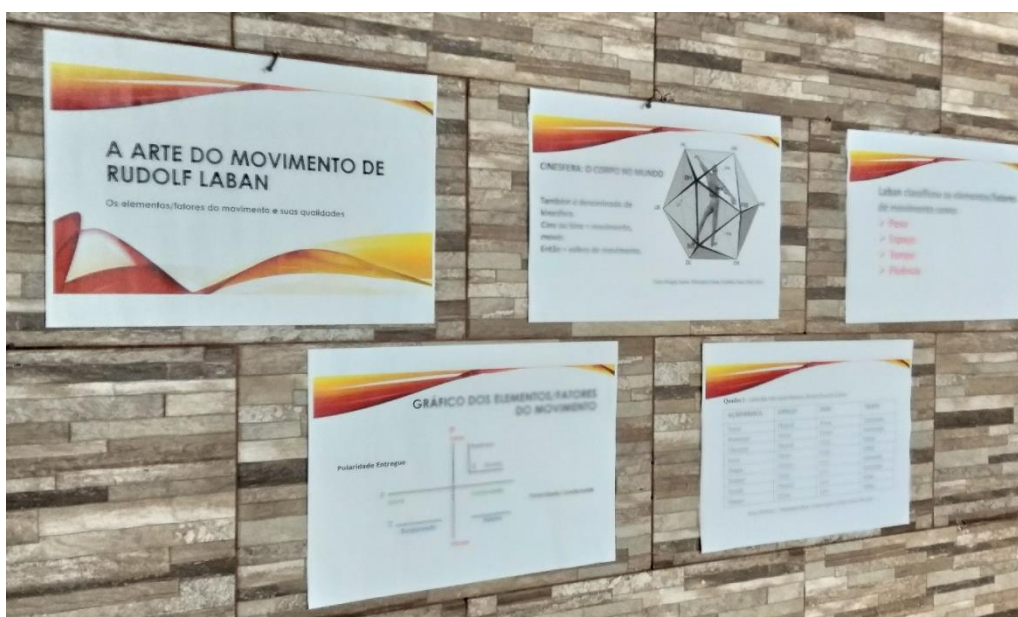
Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 18 — Aula expositiva com a turma do 2º 02



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 19 — Confeção de mural sobre os fatores do movimento



Fonte: acervo pessoal.

- c) Dimensão atitudinal do conteúdo — “saber ser” e “saber conviver”:
 valorização da imagem corporal (Fotografia 20); realização das atividades com protagonismo e autonomia; relação respeitosa com o(a) outro(a); o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o

autoconhecimento, a empatia, a solidariedade e a cooperação nos trabalhos em grupo (Fotografia 21); responsabilidade e compromisso.

Fotografia 20 — Dinâmica/atividade de valorização da autoimagem



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 21 — Atividade colaborativa sobre ritmo com a turma do 2º 04



Fonte: acervo pessoal.

É importante ressaltar que, na prática docente, as dimensões do conteúdo são trabalhadas de maneira concomitante. Embora, em certos momentos, como demonstrado acima, possa ocorrer ênfase em determinada dimensão (DARIDO, 2012).

Outra possibilidade adotada nesta intervenção pedagógica foi a da dança como conteúdo compartilhado com o componente curricular Arte.

A dança, no contexto da escola pública brasileira, como orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve ser contemplada como conteúdo de ensino, tanto pelo componente curricular Educação Física quanto pelo componente curricular Arte. Isso porque a linguagem corporal desenvolvida por essas disciplinas escolares “[...] aglutina e expõe uma quantidade infinita de possibilidades, que a escola estimula e aprofunda.” (BRASIL, 2000, p. 40). Dessa forma, Educação Física e Arte integram, junto à Língua Portuguesa e à Língua Inglesa, a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, como regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Resolução CNE/CEB 3/2018. (BRASIL, 2018).

Assim sendo, a BNCC afirma que é responsabilidade da área de Linguagens e suas Tecnologias oferecer oportunidades para consolidar e ampliar as habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens — artísticas, corporais e verbais (BRASIL, 2017). E, em relação à dança, a BNCC também normatiza seu ensino para a Arte (com os conteúdos das linguagens das artes visuais, do audiovisual, do teatro, das artes circenses e da música) e para a Educação Física. Para esse componente, a BNCC prevê para o Ensino Médio a progressão dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Como se vê:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde (BRASIL, 2017, p. 484).

Assim, Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) ressaltam a importância da união dos(as) professores(as) de Educação Física e Arte:

[...] para a realização dos estudos, análises, discussões e reflexões a respeito do ensino da dança, na tentativa de verificar como cada especialista pode auxiliar e contribuir para que a dança seja efetivamente ministrado no contexto escolar (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 518).

Desse modo, o ensino da dança nesta intervenção pedagógica ocorreu de maneira compartilhada. A articulação interdisciplinar dos componentes curriculares Educação Física e Arte foi importante para a organização e realização do Festival de Quadrilha e para o aprendizado do Forró.

Nos momentos de planejamento por área, eu e as professoras de Arte (professora titular e sua substituta) estudávamos os conteúdos, elaborávamos as atividades e definíamos as contribuições de cada componente curricular para a concretização do ensino da dança na escola.

Pela proximidade com as Artes Visuais, o componente curricular Arte contribuiu enfaticamente com os desenhos, pinturas e com a análise do filme proposto para o ensino do Forró.

A organização para o Festival de Quadrilha ocorreu durante as aulas semanais de Educação Física e de Arte. Isso foi fundamental para a realização da atividade. O trabalho e a residência na zona rural dificultam o encontro dos(as) estudantes no turno contrário às aulas para a realização de tarefas em grupo. Com a junção das aulas (três no total, sendo duas de Educação Física e uma de Arte), as turmas dispuseram de tempo necessário para a preparação das danças. Além disso, elas contaram com a contribuição de professoras de duas práticas pedagógicas, com olhares e experiências diferentes, mas complementares.

Em momentos de planejamento, solicitei às professoras que realizassem uma breve avaliação sobre a experiência do trabalho com a dança. A professora titular e sua substituta comentaram, respectivamente:

O conteúdo dança foi desenvolvido nas disciplinas de Arte e Educação Física de modo interdisciplinar, a fim de promover diferentes percepções a respeito de um conteúdo tão importante, que está inserido no teatro e na

música. Pode-se dizer que os alunos, quando organizam suas coreografias para apresentação do projeto, que pertence às disciplinas mencionadas, passam a perceber a dança como algo mais prazeroso, principalmente para aqueles que não possuem muita afinidade e desenvoltura. É perceptível a necessidade de intervenção das professoras para que as coreografias sejam criadas e não plagiadas, sendo necessária a relação de troca e parceria entre as professoras, bem como realizar intervenções quando necessário. (Professora titular).

Aula interativa de Arte e Educação Física: foi um aprendizado grandioso poder trabalhar a música, dança, mostrar a importância do Forró, que é uma tradição cultural... Percebi o interesse dos alunos também, muitos gostam da dança e da música do Forró tradicional. Aprendi muito, aprendo cada vez mais. Não devemos deixar os elementos da cultura brasileira no esquecimento, a dança, a música (Forró), lembrar sempre... seja em forma de aprendizado nas escolas. Obrigada por envolver a disciplina de Arte no seu planejamento. (Professora substituta).

Os comentários das professoras de Arte indicam que foi positivo o trabalho interdisciplinar, embora uma estudante da turma do 2º 04 tenha considerado ruim a experiência. Esta afirmou ter ficado algo repetitivo. A avaliação da estudante é importante para realizarmos possíveis reflexões e mudanças na forma de trabalharmos a dança na Educação Física e na Arte de modo interdisciplinar. Em síntese, a experiência representa avanços na elaboração de projetos que articulem os diferentes componentes curriculares na E. E. E. M. Emílio Nemer.

Vale comentar que a professora titular, em sua avaliação, menciona o plágio das coreografias. A professora está se referindo a uma dificuldade frequente no trabalho com a dança. Os(As) estudantes tendem a reproduzir coreografias de vídeos da *internet* ou passos apresentados por dançarinos(as) de bandas. Isso pode se configurar em uma dificuldade, porque inibe a criatividade e os processos criativos no fazer dança. Assim, é necessária a intervenção para estimular os(as) estudantes a criarem suas danças a partir de suas vivências e do que foi ensinado nas aulas.

8 EDUCAÇÃO FÍSICA, DANÇA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: OS DESDOBRAMENTOS DA PROPOSTA DE ENSINO

Embora a intervenção pedagógica, bem como os efeitos produzidos por esta na escola, já tenha sido apresentada parcialmente nos tópicos anteriores, o objetivo desse capítulo é, de forma mais focalizada, descrever e analisar os desdobramentos da Sequência Didática/Unidade de Ensino da Dança (apresentada no Quadro 2). Nesse sentido, os dados e as análises apresentados nesse capítulo vinculam-se ao que foi disparado na intervenção por meio do trabalho nas aulas com os conteúdos temáticos previstos na referida proposta de ensino da dança.

8.1 Primeiro passo: contagiar os(as) estudantes a estudar dança nas aulas de Educação Física

Em outros tempos, momentos, espaços escolares, anos letivos, escolas, turmas e contextos diferentes, ao sinalizar o ensino da dança, observei a resistência de muitos(as) estudantes em participar com entusiasmo das aulas.

Atualmente, trabalhando com o Ensino Médio na E. E. E. M. Emílio Nemer não foi diferente. Quando mencionei a dança como conteúdo de ensino para as turmas de 2º ano da E. E. E. M. Emílio Nemer, as expressões faciais, os comentários e os comportamentos iniciais de parte dos(as) estudantes foram de descontentamento e estranheza. Essa resistência inicial foi também observada por Dal Cin e Kleinubing (2015) ao proporem o ensino da dança de salão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir de uma proposta de intervenção realizada durante o estágio supervisionado em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Chapecó – Santa Catarina. A identificação da resistência inicial com a dança, observada tanto na proposta de Dal Cin e Kleinubing (2015) quanto na intervenção pedagógica deste estudo, é um dado relevante, considerando que as ações ocorreram em regiões diferentes do país: sul e sudeste, respectivamente. A resistência inicial dos estudantes do Ensino Médio em relação à dança, em ambos

os estudos, reforça a necessidade de ampliar o trabalho com ela em nossas escolas como conteúdo de ensino.

No planejamento desta intervenção pedagógica, foram previstas algumas reações de resistência dos(as) estudantes, geradas por razões, como: a desconfiança inicial ocasionada pela falta de afinidade com a dança; pelo receio da exposição corporal; pelo medo de realizar um movimento “errado” por não ter coordenação e habilidade para dançar; pelo constrangimento de tocar no(a) outro(a) e, ao mesmo tempo, ser tocado(a); pela falta de ritmo; pela ideia de que a dança é “coisa de menina”; pelo preconceito com certas danças e movimentos; pela preferência das atividades da “Sala de Jogos”.

Assim, as primeiras ações ministradas tiveram como objetivo “quebrar o gelo” e introduzir o(a) estudante no universo da dança, isto é, aproximá-los(as), estreitando as relações estudante-estudante e professora-estudante. Para isso, dialogamos sobre a importância de valorizar e respeitar a si mesmo(a) e o(a) outro(a), de estabelecer relações respeitadas, de trocar saberes e experiências.

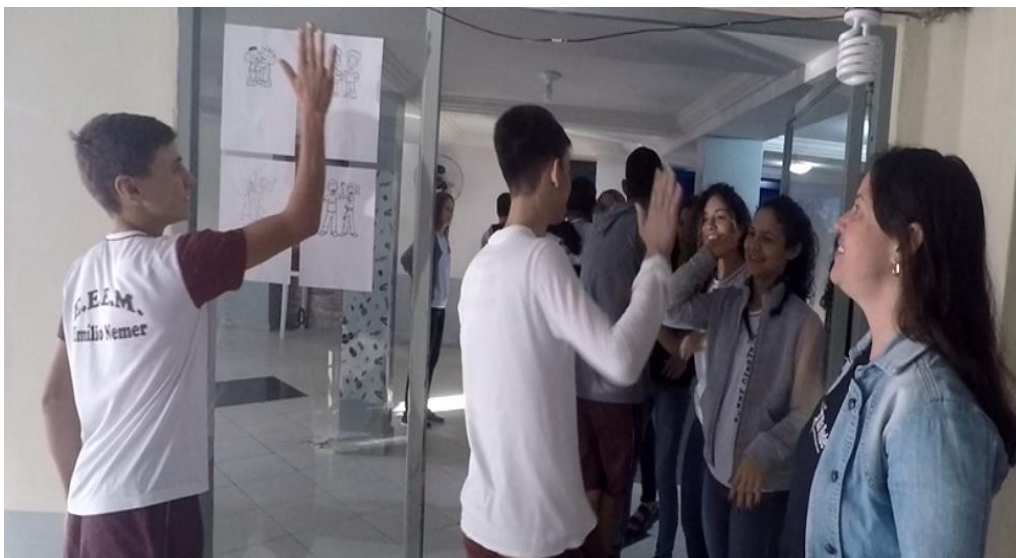
Nas primeiras atividades, utilizamos gestuais simples, danças em pares, em círculos e com movimentações que possibilitavam o toque no corpo do(a) outro(a). Finalmente, refletimos sobre o que é dança e quais os seus elementos constituintes (movimento, música e ritmo).

Na primeira temática trabalhada (“Eu sou um corpo”: identidade e respeito), iniciei a aula com a dinâmica de “saudação”, que consistia em escolher a forma de cumprimentar a professora e os(as) colegas de turma.

Antes de entrar na Sala de Jogos, os(as) estudantes deveriam escolher uma entre quatro opções afetuosas de cumprimentar a professora e os(as) demais colegas da turma. As opções: um abraço, um aperto de mãos, uma batida de mãos ou um movimento corporal.⁸ Ao lado da porta, foram fixadas imagens correspondentes a cada uma das opções. O(A) estudante, ao escolher a ação, tocava na figura e, em sequência, cumprimentava a professora e os(as) colegas de turma com a mesma ação, como demonstrado na Fotografia 22.

⁸ A atividade foi inspirada em: **Cada criança escolhe o cumprimento pela professora**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KQtYk6jGbCl>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Fotografia 22 — Dinâmica/atividade de aproximação e interação entre os(as) estudantes da turma do 2º 04



Fonte: acervo pessoal.

Essa é uma atividade simples, mas que demonstra a dificuldade que os(as) estudantes têm de cumprimentarem afetuosamente outras pessoas com as quais eles/elas não possuem afinidade. Na turma do 2º 01, os(as) alunos(as) preferiram a batida de mãos; exceto um estudante, que escolheu o abraço. Na turma do 2º 04, a escolha do abraço era acompanhada pelos risos e pela expressão “hum”, de suspeita ou aprovação.

A vergonha típica da adolescência e os olhares preconceituosos e maliciosos da sociedade, que tendem à erotização de gestos e de movimentos, são barreiras impostas aos(às) estudantes em relação ao toque corporal, elemento indispensável em várias danças.

Em sequência, realizamos reflexões sobre “eu tenho” ou “sou um corpo”. Para a realização dessa atividade, solicitei aos(às) estudantes que se dividissem em dois grupos: um entre aqueles(as) que defendiam a ideia de que “tenho um corpo”; o outro entre os(as) que acreditam que “sou um corpo”. Nos grupos, os(as) estudantes conversaram sobre a questão e, em seguida, abrimos o debate para toda a turma.⁹

⁹ Atividade inspirada em: REZENDE, L. **Você tem um corpo ou você é um corpo?** Portal do Professor. 2010. Disponível: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21588>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Sabemos que a reflexão sobre “sou um corpo” ou “tenho um corpo” é complexa no meio acadêmico¹⁰, principalmente no âmbito da filosofia. Entretanto, a proposta não foi a de problematizar linguisticamente e com afinco, mas a de introduzir o debate, despertando nos(as) estudantes que o corpo é a condição de ser, sentir e estar no mundo. Os objetivos dessa atividade foram os de: discutir sobre o corpo humano, no sentido de superar a visão fragmentada de corpo e mente; buscar a valorização dos conhecimentos do corpo, já que no Ensino Médio há a tendência de valorizar mais os saberes necessários ao alcance da aprovação nos exames vestibulares ou no ENEM. Dessa forma, os conhecimentos proporcionados pela Educação Física acabam por serem marginalizados.

Em síntese, alcançamos no debate, ainda que de forma sutil e introdutória, a compreensão do corpo como sendo o próprio indivíduo. Essa atividade foi provocadora e envolveu os(as) estudantes no debate. Ela demonstra que, apesar de ser uma questão complexa, os(as) alunos(nas) conseguem dialogar sobre o tema. Os(As) que se posicionaram a favor de que “temos um corpo” defenderam a opinião de que, principalmente a partir da visão dualista, há separação entre corpo e alma, entre a dimensão física e espiritual.

Já os(as) estudantes que defenderam no debate que “somos um corpo” consideraram a dimensão unitária do ser humano, como evidenciado na fala do estudante Ruan, do 2º 02:

[...] ter um corpo, o corpo seria apenas uma carcaça. Eu acho que assim, nós somos um todo completo, a gente é mais do que órgãos e partes do nosso próprio corpo, por exemplo, a consciência também nos forma, nos abrange.

A estudante Érica, também da turma do 2º 02, afirmou:

[...] ter um corpo é como se a gente estivesse longe. Temos uma consciência, um espírito, enfim. O corpo é uma coisa só! Se eu sou a minha consciência, então eu tenho um corpo. Mas se a gente pensa que é um corpo, a nossa consciência e o nosso corpo físico são um corpo no total.

¹⁰ Esse debate pode ser acessado na obra: NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Na turma do 2º 05, Maria Eduarda e Rafael afirmaram, respectivamente: “a nossa mente precisa do nosso corpo e o nosso corpo precisa de nossa mente que é tudo interligado uma coisa com a outra” e “ah, eu acho que o nosso corpo e a alma um comanda o outro, um precisa do outro para funcionar”.

Por fim, aproximamos o debate por meio de *slides*, destacando que a consciência, a razão e o corpo são inerentes e, portanto, inseparáveis. Entretanto, o corpo é a condição de nossa existência e de reconhecimento no mundo, responsável pela construção das identidades particulares (quem sou eu). Enfatizamos que a dança é uma forma de expressar as nossas identidades e que por meio dela podemos realizar um diálogo entre os corpos. Corpos de múltiplas possibilidades, sendo que uma delas é a do movimento na dança. De maneira respeitosa, é possível experimentá-las com os(as) colegas.

Para materializar as possibilidades mencionadas, realizei outras duas atividades onde o toque era necessário: um alongamento dirigido em duplas e ao som da música *Happy*, de Pharrell Williams (Fotografia 23); uma dança em ritmo de Forró e em círculo, com a música “Trem-bala”, de Ana Vilela (Fotografias 24 e 25). Importante ressaltar que as atividades realizadas em dupla, pequenos grupos ou envolvendo todo o grupo são fatores positivos para superar os receios, a vergonha e a timidez.

Fotografia 23 — Alongamento dirigido em duplas com as turmas do 2º 02 e 2º 04



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 24 — Dança em grupo com a turma do 2º 05. Música: “Trem-bala”, de Ana Vilela



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 25 — Dança em grupo no 2º 03. Música: “Trem-bala”, de Ana Vilela



Fonte: acervo pessoal.

Na segunda temática (“Corpo, movimento e expressão”), iniciamos os trabalhos retomando as reflexões da aula anterior de: “ser um corpo” (o corpo sendo o próprio indivíduo) ou “ter um corpo” (ideia de posse com a separação entre corpo e

mente). Para melhor compreensão por parte dos(as) estudantes, citei o que ocorre no filme “*Avatar*” (direção de James Cameron, produzido em 2009), em que a mente humana controla um corpo distante e externo a ela (o “*Avatar*”). Sendo assim, foi destacado o entendimento de que o corpo não é um receptáculo, uma “casa” para a mente. Somos corpo que pensa, que sente e que se movimenta. Corpo e consciência formam, em uma relação “simbiótica” incontornável, o sujeito.

Também comentamos e refletimos sobre a importância para a saúde do movimento em plena era digital, marcada pelo acelerado avanço tecnológico. O conforto proporcionado pela tecnologia tem solicitado cada vez menos o esforço físico nas atividades laborais e de lazer. Nesse contexto, ressaltai que a dança, como prática corporal, apresenta-se como uma das possibilidades para o “se movimentar” humano e lancei aos(às) estudantes o convite para vivenciarmos e experimentarmos a dança na aula.

A música trabalhada foi “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, na voz e versão de Daniela Mercury. A coreografia envolveu toda a turma, ocupando o espaço em círculo. A montagem da coreografia para a música foi dividida em três momentos: no primeiro momento, demonstrei passos iniciais elaborados por mim; em segundo lugar, solicitei aos(às) estudantes que, quando a música parasse, deveriam representar, por meio de gestos/movimentos, o que mais gostavam ou admiravam no Brasil ou na nossa cidade de Castelo (ES). Selecionamos 3 gestos/movimentos e articulamos uma pequena frase coreográfica para dar sequência à coreografia da música; para o terceiro momento, solicitei aos(às) estudantes que representassem, por meio de um gesto/movimento, cada sílaba do seu próprio nome (SILVA, 2013). Cada estudante apresentou para a turma seu “nome coreografado”; em seguida, dividi a turma em pequenos grupos. Cada grupo deveria realizar uma frase coreográfica unindo os gestos/movimentos dos nomes de todos os integrantes do grupo (Fotografia 26). Assim, concluímos a coreografia para a música “Aquarela do Brasil” (Fotografia 27).

Entre as coisas mais admiradas no Brasil, os(as) estudantes destacaram: as praias, o Futebol, o chocolate, o *Funk*, o Samba e o Forró e, na cidade de Castelo (ES), o café, as montanhas e as cavalgadas.

Essa atividade permitiu trabalhar o movimento, a expressividade, o processo criativo em dança e o trabalho em equipe. A maioria dos(as) estudantes demonstrou estar motivada em participar da proposta. Montar uma frase coreográfica com as sílabas do próprio nome chamou a atenção.

Fotografia 26 — Elaboração de frase coreográfica em pequenos grupos



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 27 — Elaboração de frases coreográficas envolvendo toda a turma



Fonte: acervo pessoal.

Embora os passos sejam simples e com exigência mínima (isso porque o espaço físico é limitado e também para não afastar aqueles e aquelas que não possuem afinidade com a dança), é possível perceber a resistência dos(as) estudantes em participarem e interagirem com os(as) colegas, assim como a dificuldade que possuem ao realizarem certos movimentos. Apesar disso, as primeiras aproximações foram exitosas, com boa participação e aceitação.

Chamaram-me bastante atenção os relatos em vídeo da turma do 2º 05. Nessa turma há estudantes que frequentam companhias de dança e participam de diversas apresentações, festivais e concursos. Dessa maneira, eu tinha a preocupação de que, para esses(as) estudantes com bastante vivência em dança, a aula poderia ficar muito aquém das expectativas. Por outro lado, estudantes com vivência mínima em dança também estavam nessa mesma turma. Aumentar a complexidade dos passos, por exemplo, poderia desmotivar a participação. Eis o dilema: como democratizar o ensino da dança em uma turma tão diversa?

Entretanto, o comportamento solidário da turma e os comentários trouxeram-me alívio. Milena, bailarina, relatou:

[...] começamos pelo mais simples, né, pra gente ir se soltando, porque tem muita gente também que não tem o costume de dançar, aqui né, então pra irmos se acostumando a gente vai fazendo o mais simples e eu acho legal a gente pegar outros estilos, pra gente ir conhecendo, porque nós dançamos mais o balé e o jazz então seria legal conhecer outros estilos.

Também o estudante Davi, participante de concursos de dança, complementou:

Foi uma aula interessante, porque não é um ritmo comum da gente dançar, mesmo que a nossa região seja mais interiorana, então temos mais o forró, entre a gente aqui não procuramos saber, pois nas apresentações é mais balé, essas coisas assim, então é interessante a gente aprender. Como falei é costume nas apresentações, são outros estilos, contemporâneo, aquelas coisas mais certinhas e a gente tem um pouco dessa vivência aqui... é interessante aprender outras coisas pra talvez estar colocando alguns desses estilos e ou partes.

Diante dos relatos, percebi que, apesar de parte da turma do 2º 05 possuir vivência em dança, seus repertórios ainda se concentravam nas danças clássicas e contemporâneas. Assim, a proposta da Sequência Didática/Unidade de Ensino atenderia aos objetivos previstos e aos anseios dos(as) estudantes. Ponto positivo para mim e para toda turma, pois aqueles(as) com vivência teriam a chance de ampliar seus conhecimentos e de compartilhar suas experiências com a professora e com os(as) colegas, enriquecendo ainda mais o ensino da dança na turma.

O estudante Davi, ao citar que as apresentações são “aquelas coisas mais certinhas”, fez-me lembrar da exigência técnica das danças clássicas. A técnica é importante, não podemos negá-la, mas o que foi apresentado por Marques *et al.* (2017) traz-nos outra compreensão:

A aprendizagem das técnicas institucionalizadas da dança pode ser entendida aqui como uma maneira de se organizar corporalmente e transcender a aprendizagem, uma vez que nossa percepção corporal, além de convocar nosso estilo, nos dá a possibilidade de sempre, de novo, reconfigurar as movimentações aprendidas, mantendo a expressão sempre em abertura (MARQUES *et al.*, 2017, p. 869, grifo nosso).

Em outras palavras, o domínio das técnicas, associado ao estilo particular de cada estudante, gera uma percepção corporal que permite a (re)criação e a (re)significação de movimentações já aprendidas, estando, portanto, sempre abertas às novas possibilidades. O aprendido não é imutável ou descartado. A técnica de uma determinada dança está em constante transformação à medida que evoca o estilo particular de quem dança. Assim, “[...] a técnica pode ser entendida como um saber fazer que se alia à singularidade de quem dança.” (MARQUES *et al.*, 2017, p. 870).

Na temática seguinte (“Eu danço. Nós dançamos. Mas, afinal, o que é dança?”), refletimos sobre o conceito de dança. Inicialmente de modo particular, isto é, o que é dança para você? Os(As) estudantes responderam, sintetizando em uma única palavra, a definição, o significado e/ou a representação que a dança assume em suas vidas. Em seguida, solicitei aos(às) estudantes que pensassem em uma expressão corporal correspondente à palavra eleita. Cada estudante apresentou

para a turma sua definição com a expressão corporal que a caracterizava. As palavras foram então coladas em um mural.

Na sequência, apreciamos pequenos vídeos de pessoas dançando em diferentes contextos e realizamos reflexões a partir das seguintes questões: A) em que pontos os vídeos têm relação ou quais elementos os aproximam? B) Como os vídeos assistidos nos ajudam a explicar o que é dança? O Quadro 3 apresenta algumas das respostas:

Quadro 3 — Respostas dos(as) estudantes sobre a dança em diferentes contextos a partir dos vídeos assistidos

Turma	Estudantes	Respostas
2º 01	Luan, Cássio e Yan	A) <i>“Todos os vídeos mostram o ritmo, movimentos corporais, expressam sentimentos e mostram a cultura, como o vídeo da África (dança dos meninos africanos)”</i> . B) <i>“Os vídeos nos explicam o que é dança de forma visual, mostrando a execução da dança em diferentes lugares, mostrando a cultura respectiva de determinado lugar/povo”</i> .
2º 02	Luana, Marciely e Maria Eduarda	A) <i>“As danças se relacionam pela presença da atividade corporal proposta em grupo, na qual emprega-se a cultura de grupos distintos, elementos da natureza, peculiaridades regionais, além do uso do sentimentalismo, expressionismo, confiança e união presente entre os membros do grupo”</i> . B) <i>“Os vídeos nos ajudam a entender a concepção de dança, pois, trazem/retratam: arte, cultura, ritmo nos movimentos, união, propõe a libertação, diversão, comunicação e expressão; complementando as informações e concepções apresentadas em sala de aula”</i> .
2º 05	Davi e Lívia	A) <i>“O fato de todos estarem representando uma arte, expressando seus sentimentos em forma de dança. Em todas as coreografias foi demonstrada a alegria, expressão, ritmo e sentimento. Algumas mais espontâneas e outras coreografadas”</i> . B) <i>“Por meio do vídeo podemos observar que a dança é toda forma de expressar seus sentimentos por forma de movimento, se transformando então em uma arte”</i> .

Fonte: arquivo pessoal.

As respostas indicam que os(as) estudantes conseguiram reconhecer a dança como forma de linguagem, expressão e arte, bem como seus elementos constituintes (movimento, música e ritmo) e sua relação com a cultura.

Vale ressaltar que cada vídeo foi selecionado por uma razão específica. Vejamos:

- a) O vídeo do jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho comemorando seus gols ou vitórias dançando. Este vídeo foi uma forma de aproximar os meninos da dança. Com frequência, o futebol é associado a uma prática exclusiva dos homens. Mostrar que um jogador de futebol tão apreciado pelo mundo futebolístico dança em seus melhores momentos contribui para desconstruir o preconceito de gênero existente no universo da dança;
- b) Apresentações da companhia de ginástica acrobática *Zurcaroh*. Despertar a sensibilidade, a contemplação e a apreciação pela dança. Mostrar o potencial do corpo humano, o alto grau que as habilidades físicas (força, equilíbrio, coordenação, agilidade, ritmo e flexibilidade) podem atingir. Valorizar a importância do trabalho em equipe para atingir a sincronia e a eficiência das ações, partindo da depositada confiança no(a) outro(a). Valorizar os profissionais da dança;
- c) O vídeo de crianças africanas dançando em ritmos de tambores. Mostrar a liberdade e a alegria ao dançar, bem como a expressão dos gestos. Observar a dança como expressão, comunicação e representação cultural de um povo;
- d) O vídeo de ex-estudantes da escola dançando. Apresentar aos(às) estudantes que a dança é incentivada pela escola em sua história, assinalando a presença da cultura dançante na instituição;
- e) Apresentação de dança italiana com um grupo muito conhecido na região, o *Granello Giallo*, de Venda Nova do Imigrante (ES). Mostrar como a dança revela as características culturais de um determinado povo.

Os vídeos selecionados mostraram-se eficazes no propósito de apreciar e refletir sobre os elementos que compõem e perpassam o universo da dança.

8.2 O Festival de Quadrilha e a imitação criativa

A Quadrilha, manifestação marcante de nossa cultura e elemento indispensável das festas juninas, também se configura em uma das principais danças vivenciadas nas escolas, e por vezes a “porta de entrada” para essa

manifestação popular no ambiente escolar (BRASILEIRO, 2010). Todos os anos o clima dos festejos juninos impulsiona a realização das festas escolares e, conseqüentemente, das apresentações de dança, entre elas, a Quadrilha. Normalmente as escolas convidam os(as) estudantes para participarem, organizando os ensaios dentro da rotina escolar.

Quando iniciei os primeiros passos em direção à proposta para o ensino da dança como conteúdo das aulas, os(as) estudantes do 2º ano demonstraram a vontade de organizar uma Quadrilha. Entretanto, como já descrito, a escola não possui espaço para comportar os ensaios e tampouco para realizar a apresentação. As dificuldades em promover encontros no contraturno inviabilizavam ainda mais a concretização da dança.

Particularmente, a ideia da realização da Quadrilha não me agradava, por considerar que esta já havia sido contemplada no Ensino Fundamental, como registrado pela maioria dos(as) estudantes no questionário diagnóstico. Meu pensamento inicial era desenvolver algo diferente daquilo que os(as) estudantes já conheciam. Porém (e por sorte), o aporte teórico e a própria dinâmica do planejamento das aulas nos permitiram reconfigurar as ideias, os objetivos e os jeitos de ser e fazer docente.

Nas conversas com as turmas, observei um misto de sentimentos e percebi quão enraizada essa manifestação está em nossa cultura e quão significativa ela é para os(as) nossos(as) estudantes.

Além da questão cultural, outras razões, reveladas nas falas dos(as) estudantes, intensificavam a realização da Quadrilha. Dentre essas razões estão: as lembranças saudosas das apresentações no Ensino Fundamental; o fato dos(as) estudantes considerarem a Quadrilha uma dança de fácil execução; o dançar em pares possibilita o apoio do(a) colega, diminuindo o medo de errar; a segurança em não dançar sozinho(a) ajuda a superar a vergonha e a timidez; a Quadrilha, apesar de ser uma dança tradicional, permitir a inclusão de elementos da cultura jovem atual, como o *Funk* e o Sertanejo Universitário, o que eleva o interesse pela dança.

Foi por meio da escuta das vozes dos(as) estudantes e pelo contato com a literatura que os *insights* ocorreram, ajudando-me a perceber o potencial cultural, criativo, expressivo e educativo da Quadrilha.

O estudo de Marques *et al.* (2014) cita a preocupação quanto ao ensino das técnicas específicas da dança durante as vivências/experiências, isso porque o ato de enfatizar o ensino da técnica no processo de aprendizagem pode levar a faltar “[...] espaço para um “aprender-artístico”, mas sim, centrar-se apenas em um “aprender-mecânico”, pautado em ações reprodutivistas.” (MARQUES *et al.*, 2014, p. 850). Portanto, os autores consideram três etapas importantes para o ensino da dança: “a experimentação/investigação de movimentos, a aprendizagem das técnicas da dança e a oportunidade para a reelaboração da movimentação aprendida.” (MARQUES *et al.*, 2014, p. 851).

Marques *et al.* (2014) também apresentam a importância de se compreender os sentidos atribuídos a imitação e de se considerar o mundo vivido (o mundo de movimento dos sujeitos) nas criações artísticas, entre elas, a dança.

Segundo os autores, podemos pensar a imitação a partir de duas direções: “[...] uma como pura e simples imitação, ligada à reprodução mecânica, e outra como imitação criativa, que pode estar ligada tanto à representação, quanto à expressão [...]” (MARQUES *et al.*, 2014, p. 852). A primeira direção refere-se a uma intenção fechada para a aprendizagem do movimento humano; já a segunda, a uma intenção aberta, que considera as particularidades do sujeito que se movimenta. O mundo vivido do próprio sujeito que se movimenta deve, portanto, ser explorado nas experiências (MARQUES *et al.*, 2014).

O ensino das técnicas específicas da dança, associado ao estilo próprio do sujeito que se movimenta, promove a realização de algo novo: a ressignificação dos movimentos, das práticas e da própria cultura.

Assim, lançamos a proposta de tematizar a Quadrilha como conteúdo de ensino das aulas, tendo como ápice a realização de um Festival de Quadrilha.

Inicialmente, buscamos conhecer as experiências e os repertórios próprios dos(as) estudantes. Para isso, solicitamos que eles(as) apresentassem os diversos passos ou movimentações de Quadrilha que já haviam vivenciado ou tinham

conhecimento, como também que relatassem a aproximação/afinidade com essa dança. Foram apresentados alguns passos típicos da Quadrilha: entrada no arraial, cumprimento de damas, cumprimento de cavalheiros, caminho da roça, passeio na cidade, túnel, caracol, serrote etc. Os relatos basearam-se nas Quadrilhas das festas escolares e daquelas realizadas nas festas de bairros e comunidades da cidade. Havia estudantes integrantes de grupos de Quadrilha. Todos os anos, de junho a agosto, esses grupos apresentam-se em vários locais da região.

Em seguida, realizamos três atividades: 1ª) vivência de uma sequência de passos marcados da Quadrilha; 2ª) apresentação de trabalho em forma de *slides* sobre a raiz histórica da dança, a cenografia (os elementos que compõem o espaço onde a dança se realiza), as sequências coreográficas, incluindo o significado das marcações em francês (*Anarriê, Tur, Balancê* e outras), as músicas e as indumentárias (figurino/roupas); 3ª) análise e ilustração de letras de músicas que tematizam a Quadrilha, interpretadas principalmente por Luiz Gonzaga, Lamartine Babo, Mário Zan e Alceu Valença (Figura 12).

Figura 12 — Ilustração da música “Isto é lá com Santo Antônio”, de Lamartine Babo, realizada pela estudante Kelita, da turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

As duas últimas atividades são mais direcionadas à aquisição de conhecimentos relacionados à dimensão conceitual da temática. Elas contribuem para o “aprender sobre o fazer”, condição necessária a toda e qualquer proposta crítica de Educação escolar.

Eu já organizei diversas Quadrilhas durante a minha carreira docente, mas da maneira como frequentemente ocorre em nossas escolas: como uma atividade extracurricular para apresentações públicas nos eventos e festas da escola. Elaborava o roteiro com as sequências de passos e marcações, selecionava as músicas, organizava os(as) participantes em casais e coordenava os ensaios.

Desta vez, porém, trabalhando a Quadrilha como conteúdo de ensino e com o propósito de alavancar o potencial criativo dos(as) estudantes, sugeri às turmas a

realização de um Festival de Quadrilha. A ideia foi prontamente aceita pelos(as) estudantes. Portanto, cada turma elaborou a sua Quadrilha. A preparação e os ensaios ocorrem na Sala de Jogos da escola e, quando disponível, no refeitório. A apresentação ocorreu na quadra de um parque da cidade (Parque Beira Rio), localizado próximo à escola. A Quadrilha contou com a presença das turmas de 1º ano, sendo também aberta às famílias.

A preparação e a apresentação do Festival de Quadrilha configuraram-se na oportunidade para a reelaboração da movimentação aprendida. Nessa ação, cada turma teve liberdade para elaborar a sua dança.

Coube a mim realizar a mediação da atividade, incentivando a participação de todos(as) no processo de montagem. Também busquei estimular a criatividade, sugerindo ideias que valorizassem as potencialidades específicas manifestadas pelos(as) estudantes. Uma das ideias foi a utilização de músicas não tradicionais, com marcações, passos diferentes e com a inclusão de elementos da cultura contemporânea, bem como do contexto local.

Nessa experiência observei que a Quadrilha possibilita, de forma singular, o diálogo com o mundo de movimentos dos(as) estudantes. Por ser uma dança descontraída, o(a) dançarino(a) pode se expressar de maneira espontânea, mostrando seu próprio modo de se mover. Além disso, a construção coletiva permite abranger as inspirações, particulares e potencialidades presentes na turma. A dança foi composta com o toque de cada estudante. No total foram cinco Quadrilhas apresentadas. Todas diferentes. As singularidades arranjadas possibilitaram a variação do repertório dançado, porém a essência foi mantida. A dança é outra porque os espaços e os(as) dançarinos(as) são outros(as), como nos apresenta Marques (2010), ao utilizar o exemplo da Quadrilha para apontar que o movimento é somente um dos elementos do “fazer-pensar” dança enquanto arte.

Podemos pensar em dois grupos de pessoas diferentes dançando Quadrilha: o movimento é o mesmo, mas a dança é outra – são outras pessoas. Ou até mesmo o ensaio dessa Quadrilha: quando passamos da sala de aula para o pátio da escola a dança se transforma – é outro espaço geral. Você já pensou que se, em vez da música tradicional tocássemos uma valsa vienense? Com a mudança de som, há também recriação da dança e assim por diante (MARQUES, 2010, p. 29).

Em síntese: o Festival de Quadrilha se transformou em um grandioso momento de criação e desenvolvimento das competências sociais, como o respeito, a solidariedade, a empatia e a cooperação, tão imprescindíveis na sociedade contemporânea e importantes para contribuir com a formação das identidades com caráter emancipatório (BOSCATTO; KUNZ, 2012).

Entre as ações criativas, destaco:

- a) A variação e combinação dos diversos passos/movimentações e marcações da Quadrilha;
- b) A utilização de diferentes estilos de música (Funk, Sertanejo, Sertanejo Universitário, Forró, Axé e o *remix*) na realização dos passos convencionais da Quadrilha;
- c) Passos criados e incluídos na sequência coreográfica a partir de elementos da cultura local, como “peneirando o café” (ação referente à colheita do café, um dos principais produtos cultivados na região e fonte de renda para a maioria das famílias dos(as) estudantes) e “olha a bomba” (referente aos explosivos utilizados na região para a extração de granitos);
- d) A utilização de elementos modernos, como a inclusão do cinema. Representação de uma das cenas do filme *Titanic* (direção de James Cameron, produzido em 1997), ao som da sua própria trilha sonora;
- e) Utilização de acontecimentos modernos, como a inclusão do passo “olha o aquecimento global” (menção ao aumento da temperatura do planeta, verificado nas últimas décadas);
- f) Valorização da cultura brasileira, apresentando algumas danças típicas com viagem a regiões do Brasil;
- g) Realização de passos da Capoeira e do *Funk* entre os passos/movimentações e marcações da Quadrilha.

As Fotografias 28 e 29 apresentam registros do Festival de Quadrilha.

Fotografia 28 — Festival de Quadrilha da turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 29 — Festival de Quadrilha da turma do 2º 03



Fonte: acervo pessoal.

A participação no Festival de Quadrilha foi também uma oportunidade de viver as dificuldades, mas, sobretudo, de vencê-las e de avaliar as atitudes, como nos revela Kellyn, do 2º 03: “*momento de ansiedade, muita gente passando mal*”. Porém, Isabela e Breno, também estudantes do 2º03, afirmam, respectivamente: “*fiquei nervosa e foi um desafio para mim, mas superei*” e “*faltou criatividade, poderíamos ter feito melhor*”. Dançar a Quadrilha possibilitou que os(as) estudantes enfrentassem a timidez e aparecerem em público, bem como possibilitou que eles(as) conseguissem mostrar, apresentar, avaliar e superar a si mesmos(as)... Enfim, sair de suas cadeiras (des)confortáveis e exercer o protagonismo. Assumir uma postura ativa diante dos problemas. Eu arriscaria dizer que a apresentação foi um “ensaio para a vida”, e aí está a importância de viver esse momento.

É importante também registrar os enfrentamentos ocorridos na seleção das músicas. A experiência em utilizar outros estilos musicais e de dança se revelou exitosa e contribuiu significativamente para estimular a criatividade. Entretanto, as letras das músicas selecionadas pelos(as) estudantes geraram embates, sendo necessária a minha mediação.

Especialmente as letras do *Funk* — que possuem, muitas vezes, conotação ao sexo desenfreado, ao estupro, à pedofilia, ao uso de drogas e ao crime, bem como palavras obscenas e grosseiras que “coisificam” o corpo da mulher — estavam entre as preferências dos(as) estudantes.

Percebi, com certo espanto, que tais músicas e letras são cantadas pelos(as) estudantes de maneira naturalizada e que eles(as) não percebem os impactos da linguagem utilizada no aumento da violência e criminalidade existente em nossa sociedade e/ou, até mesmo, na propagação de valores contrários à moral e à ética.

Uma estudante da turma do 2º 03 comentou a favor do uso de tais músicas: “*eu acho que no ambiente da escola tem que mostrar algumas realidades, se não vemos na escola, vemos na rua*”. Em outras palavras, a estudante quis dizer que não adianta proibir as músicas na escola se elas fazem parte do cotidiano da maioria dos(as) estudantes. Outros(as) alunos(as) também alegaram que cantar ou dançar certas músicas, não implica necessariamente na realização dos atos que a letra

destas incita. Ou seja, para os(as) estudantes há uma diferença entre cantar e realizar o que é mencionado nas músicas.

Esse fato aumentou a necessidade, já prevista, de inserir na Sequência Didática/Unidade de Ensino uma reflexão sobre o assunto. Portanto, os deslocamentos provados em relação à linguagem utilizada em determinadas músicas, em especial as do *Funk*, serão analisados em tópico específico.

8.3 Dança e corpo

O trabalho com dança na escola deve envolver reflexões direcionadas ao conceito de corpo, principalmente aquelas que problematizem alguns paradigmas presentes em nossa sociedade e que, por consequência, acabem por se revelar também em nossas salas de aula.

As questões sobre os estereótipos de corpo devem ser debatidas na escola no sentido de superar preconceitos e discriminações. No ensino da dança, é importante dialogar sobre: para qual corpo é a dança? Quem pode dançar determinadas danças? Qual a necessidade dos corpos possuírem determinadas características para certos tipos/gêneros de dança? A não reflexão dessas questões nos processos artísticos pode acirrar:

[...] conflitos e intolerância entre gêneros, etnias, faixas etárias, classes sociais. Isto se dá, entre outros, devido aos diversos estilos e gêneros de dança em nossa sociedade e que são historicamente atrelados aos corpos que os interpretam ou deveriam interpretar (MARQUES, 2010, p. 38).

As discussões se tornam ainda mais necessárias quando consideramos o valor do corpo na construção da identidade. “É por meio da aparência que o indivíduo torna visível a identidade; o sujeito existe porque existe um corpo capaz de responder a uma construção identitária [...]” (CORDEIRO, 2011, p. 25).

Entretanto, esse corpo recebe influência dos meios de comunicação de massa, que propagam a ideia do corpo desejável, perfeito, transformado e feliz.

A busca desenfreada pelo padrão de beleza corporal, disfarçada no discurso da saúde, transforma o corpo em objeto/produto de consumo (COSTA; VENÂNCIO, 2004).

Cordeiro (2011) afirma que os apelos dos meios de comunicação, dirigidos aos espectadores, buscam promover uma comparação entre a aparência dos sujeitos e a dos modelos apresentados “[...] dos quais se retiram as marcas de degradação, fluidos orgânicos, secreções ou fragilidades.” (CORDEIRO, 2011, p. 21).

Assim, os comportamentos compulsivos e os sentimentos de angústia e frustração podem aparecer em resposta ao não alcance do corpo desejável.

Neste estudo, a insatisfação corporal foi percebida no questionário diagnóstico por 29% dos(as) estudantes. Os diálogos reforçaram ainda mais essa realidade e revelam a preocupação em se adequar aos padrões corporais estabelecidos, como nos registros do diário de campo apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 — Registros que revelam a preocupação dos(as) estudantes em se adequarem aos padrões corporais estabelecidos

(continua)

Turma	Estudante que realizou o registro	Registro
2º 01	Raquel	<p><i>“Na aula de hoje falamos sobre o tema o “corpo que dança...” A professora perguntou aos alunos qual corpo dança e obtivemos a resposta de que qualquer corpo dança, após essas respostas ela perguntou o que a sociedade acha e falaram que os meninos e pessoas antigas acham que nem todos podem dançar. Meninos acham que é coisa feminina e os mais velhos acham vulgar. A sociedade definiu um corpo padrão para quem pode ou não dançar, a mídia definiu que o corpo ideal feminino é magro e alto e o corpo bem definido é para os meninos com abdômen “trincado”, alto... Todos têm que ter o padrão de beleza de pessoas de revista, acham que marcas caras nos define. Nesta busca por um corpo perfeito acabamos nos escravizando e ficando doentes por não se aceitar, mas a real beleza é ser quem nós somos”.</i></p>

(conclusão)

Turma	Estudante que realizou o registro	Registro
2º 02	Lorrayne	<p><i>“Todo corpo pode dançar, inclusive pessoas com paralisia, mas nem todos na nossa sociedade tem essa visão, para alguns alunos a dança na sociedade é sexualizada. A aluna Beatriz diz que tem muito a ver com padrões corporais e algumas pessoas dizem que quando a pessoa não tem um corpo que dá para fazer certos movimentos, elas são excluídas e a aluna Layza foca nisso, dizendo que há muita exclusão. Érika e Ruan falam das diferenças entre ter um corpo saudável e não ter e que isso se liga muito aos padrões de beleza. Discussão sobre o quanto a mídia dita padrões, o corpo bonito para mídia é o corpo magro, mas Érika ressalta que antigamente mulheres mais “cheinhas” eram as preferidas. Érika também comenta sobre as dietas milagrosas e as propagandas de remédios para emagrecimentos e que isso mais voltado para as mulheres para agradar o olhar do homem, isso é a erotização do corpo feminino”.</i></p>

Fonte: arquivo do diário de campo desta pesquisadora.

As questões referentes ao corpo perpassam o ensino da dança, pois o corpo é seu instrumento de comunicação. A forma como os sujeitos percebem o mundo pode ser apreendida através da dança, como também aspectos importantes de uma determinada sociedade e sua cultura (SIQUEIRA; SIQUEIRA, 2004).

Nessa perspectiva, além de desconstruir os estereótipos corporais para superar a discriminação e o preconceito, é necessário também promover o respeito e a valorização do próprio corpo e do corpo do(a) outro(a), para que os corpos tenham liberdade de criar, de expressar, de promover relações e de transformar suas realidades. Isso porque:

Corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos. Os corpos dos alunos que dançam e se presentificam em nossas salas de aula são pensamentos, percepções, sensações, atitudes, ideias, comportamentos e posicionamentos em constante diálogo com a arte e com o mundo. (MARQUES, 2011b, p. 32).

Nesse sentido, promovi com os estudantes uma reflexão abordando os aspectos mencionados e realizei um momento profundo e compenetrado sobre a

importância do valor e da aceitação do próprio corpo, da autoimagem, do autocuidado e do respeito ao corpo do(a) outro(a).

Após as reflexões, solicitei aos(às) estudantes que se deitassem de forma confortável nos colchonetes e que fechassem os olhos. Ao som de música instrumental e relaxante, conduzi um texto sobre consciência corporal, valorização e gratidão pela autoimagem.

Para encerrar a dinâmica, entreguei a cada estudante uma caixinha feita de dobradura em formato de quadrado (2 centímetros) e confeccionada na escola durante uma oficina de matemática sobre formas geométricas. No total, 130 caixinhas foram confeccionadas. Na tampa da caixinha estava escrito: “Abra! Veja algo único e precioso”. No fundo da caixinha, colei um pequeno espelho cujas pontas estavam lixadas de modo a não provocar acidentes. Ao abrir, o(a) estudante se deparava com a sua imagem no espelho (Fotografia 30).

Fotografia 30 — Dinâmica/atividade de valorização da imagem corporal



Fonte: acervo pessoal.

As reações dos(as) estudantes foram muito interessantes: riam, choravam, ficaram surpresos, abraçavam-se e também me abraçavam, dizendo para mim: “muito obrigada.”

Percebi que a dinâmica foi além do que eu esperava, pois esse momento de silêncio, de reflexão, de valorização da autoimagem e da autoestima era uma necessidade urgente dos(as) estudantes naquela ocasião. Algumas estudantes ficaram muito emocionadas e careciam de uma atenção especial. Encaminhei os nomes dessas estudantes para a equipe gestora e pedagógica da escola que realiza o atendimento. Os problemas identificados foram: baixa autoestima e dificuldades no relacionamento familiar.

A Educação de qualidade precisa ser inclusiva e integral. Portanto, não basta centrar o ensino apenas na aquisição dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas abranger todas as arestas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, contemplando todos os aspectos inerentes ao desenvolvimento integral do ser humano: físico, intelectual, social, emocional e cultural. É preciso, antes de tudo, estabelecer um ambiente favorável para que a aprendizagem ocorra. Levar o(a) estudante a gostar de seu corpo e de sua imagem é fundamental para que o conhecimento em dança possa ser adquirido e produzido.

8.4 Dança, religiosidade e as questões de gênero

Entre as razões apontadas como desafiadoras para o ensino da dança na escola estão: o preconceito sexista e as questões religiosas. Por exemplo, no estudo de Alves *et al.* (2015), realizado em escolas estaduais da cidade de Recife, o preconceito sexista e religioso é apontado por 33% dos(as) professores(as) participantes da pesquisa entre as principais dificuldades para desenvolver a dança na escola.

O questionário diagnóstico, realizado na fase inicial deste estudo, mostrou que tanto a religião quanto o preconceito sexista não se configurariam em razões limitantes para a participação dos(as) estudantes no fazer dança. Entretanto, o desenvolvimento do processo de ensino apresentou outra realidade.

8.4.1 Sobre a religiosidade

Durante a contextualização da Quadrilha, quatro estudantes evangélicos da turma do 2º 04 (3 meninos e 1 menina), ao perceberem o sentido religioso da dança, com raízes na igreja católica (principalmente pela devoção aos santos juninos: Santo Antônio, São João e São Pedro), desistiram de participar. A alternativa foi solicitar a eles(as) a elaboração e a apresentação de uma pesquisa na forma de *slides* sobre a raiz história da Quadrilha, a sua cenografia (os elementos que compõem o espaço onde a dança se realiza), as suas sequências coreográficas, incluindo o significado das marcações em francês (*Anarriê, Tour, Balancê* e outras), além de suas músicas e indumentárias (figurino/roupas).

É interessante destacar que a menina já havia participado da Quadrilha no Ensino Fundamental. Entretanto, relatou que desconhecia a história da dança e sua relação com a Igreja Católica. Essa situação revela, para além da discussão das questões religiosas, a importância de promover o ensino das práticas corporais em sua amplitude, reforçando a necessidade do conhecimento sobre “o saber fazer” para superar o ensino da prática pela prática. Esta, portanto, deve ser acompanhada de reflexão, em busca da autonomia e do pensamento crítico.

No final da Sequência Didática/Unidade de Ensino, realizei com os(as) estudantes um memorial (roteiro com 13 perguntas) sobre as atividades desenvolvidas, tendo como principal finalidade avaliar a proposta implementada. No memorial, quando perguntados(as) sobre o grau de participação nas atividades de dança, a religião aparece como uma das responsáveis pelo envolvimento mínimo dos(as) estudantes. Entre as respostas, destaco a de um estudante da turma do 2º 04: “*pois as danças e músicas tinham um fundo pagão contra meus princípios religiosos e consciência*”.

A família também demonstra preocupação, por razões religiosas, com a participação de seus filhos e filhas no ensino da dança. Um exemplo disso é que fui procurada na escola pelo pai de um estudante da turma do 2º 04. A princípio o pai me parabenizou pelo trabalho desenvolvido e por estar diversificando as atividades na Educação Física. Porém, como a família é evangélica, ele não poderia assinar o TCLE para que o filho participasse da pesquisa e nem mesmo das atividades desenvolvidas na sala de aula. Ele me questionou sobre a possibilidade do filho

realizar uma atividade paralela, como uma pesquisa sobre o assunto. Logo, é curioso notar que o problema está no ato de dançar, no movimento. O conhecer e o falar/discursar sobre é permitido, ou seja, a questão limitante é a utilização do corpo e não necessariamente o conhecimento produzido pela Educação Física (RIGONI; DAOLIO, 2017).

Dessa maneira, o estudante participou das atividades práticas realizando registros em forma de imagens (fotos e vídeos para construção do material curricular, um dos produtos deste estudo).

Para algumas igrejas, o corpo é um instrumento dado por Deus para habitar o espírito e não pode ser corrompido pelas coisas do mundo, pois a salvação depende da forma como este é conduzido na terra. Assim, a exposição corporal em determinadas práticas e a vaidade física estão relacionadas a atitudes pecaminosas.

Alguns conteúdos da Educação Física são considerados por determinadas igrejas como práticas “mundanas”. Na pesquisa de Rigoni e Daolio (2014) com meninas evangélicas, a dança (em especial a Quadrilha) foi considerada, na visão delas, como a mais “mundana” entre as práticas corporais. Para as estudantes, envolver-se com isso é “se contaminar” (RIGONI; DAOLIO, 2014, p. 886). O mesmo ocorre com a Capoeira e com as danças relacionadas às religiões afro-brasileiras, práticas consideradas por algumas igrejas como demoníacas, inclusive.

Verifica-se, portanto, um paradoxo entre a obrigatoriedade da Educação Física e a liberdade de crença, ambas regulamentadas por lei. Para resolver esse embate, é necessário buscar estratégias que garantam a observância da legislação, promovendo tanto o ensino da Educação Física quanto o respeito aos valores religiosos.

É viável manter as reflexões acerca das práticas corporais e dos reais propósitos da Educação Física na escola, em especial da sua contribuição para a formação dos(as) estudantes a partir de seus saberes específicos. Que a legitimidade de seu ensino supere as questões legais, e que, de fato, tenha sua importância (transmitir e produzir conhecimentos sobre a Cultura Corporal de Movimento) reconhecida pelo contexto educacional.

8.4.2 Sobre as questões de gênero

As questões de gênero ainda estão entre as discussões que percorrem as problemáticas da Educação Física escolar. “O movimento corporal, como parte da construção social, não pertence a um ou outro gênero.” (GOMES JÚNIOR; LIMA, 2001-2002, p. 39). Apesar disso, a participação de meninos e meninas tem ocorrido de maneira diferenciada nas aulas de Educação Física (JACO; ALTMANN, 2017).

As meninas frequentemente possuem um menor envolvimento nas aulas quando se trata do conteúdo esportivo. O esporte é, no geral, visto como um espaço do masculino, e as meninas, portanto, encontram mais dificuldades de desenvolvê-lo (JACO; ALTMANN, 2017). Por outro lado, pode ocorrer um menor envolvimento dos meninos na dança.

Marques (2010) afirma que um dos preconceitos mais fortes relacionados à dança no Brasil ainda se refere ao gênero. A autora ressalta: “Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de ‘coisa de mulher’, ‘efeminação’, homossexualismo.” (MARQUES, 2010, p. 39, grifos do autor). A princípio, isso pode parecer um pouco contraditório quando consideramos a diversidade cultural presente em nosso país, manifestada por inúmeras danças em que a presença masculina é notada. Entretanto, quando deslocamos para o âmbito escolar, percebemos que a visão da dança como “coisa de mulher”, além de dificultar a participação dos meninos, promove também o preconceito de que todo menino que dança é homossexual (SILVA, 2013).

Esse cenário é vislumbrado devido às representações sociais e às determinações de papéis a serem desempenhados por homens e mulheres em nossa sociedade.

Homens e mulheres são, de maneira geral, submetidos a formas de se posicionar socialmente mais adequadas dentro de padrões designados a cada gênero: mulher como aquela pessoa mais frágil, sensível, e os homens como aqueles que devem se posicionar como pessoas duras, insensíveis, e, portanto, a eles não cabe realizar movimentos delicados, como o dançar (SILVA, 2013, p. 15).

Assim, sendo a dança uma prática vista como relativamente feminina, o homem não poderia fazer parte dela, caso contrário estaria fugindo do padrão de masculinidade (SANTOS, *et al.*, 2015). A dança, analisada por Chaves e Moreno (2018) na cidade de Belo Horizonte (MG) durante o período de 1930 a 1960, foi compreendida como meio para promover a educação corporal da feminilidade “[...] sob a ótica da saúde, como uma prática corporal segura, adequada ao desenvolvimento corporal da mulher.” (CHAVES; MORENO, 2018, p. 281).

As características e os comportamentos estabelecidos para um e para outro gênero, homem e mulher, determinam a construção dos estereótipos na dança.

A própria sociedade reforça que determinados tipos de dança são direcionados ao gênero feminino, porém o estilo da dança também interfere nesta construção: Bailarinos são discriminados e estereotipados de homossexuais ou afeminados, enquanto que dançarinos de hip hop, por exemplo, possuem uma maior aceitação social, uma vez que a sua prática não é relacionada à sua orientação sexual, por ser composta por movimentos considerados mais fortes, mais “masculinos” (ALVES, *et al.*, 2015, p. 391, grifo do autor).

Entretanto, isso nem sempre foi assim. O Balé teve sua origem na Itália, mais especificamente no período da Renascença (século XVI). Porém, foi na França que ele teve o seu apogeu com a presença exclusiva dos homens (ASSIS; SARAIVA, 2013).

Nesse período dançavam apenas os homens, que ainda não tinham formação específica nem virtuosismo técnico, e que começaram a se travestir para os papéis femininos; durante as principais apresentações, mulheres eram apenas plateia. A dança era, então, muito além de entretenimento: as apresentações na corte tinham como objetivo a socialização e inclusão de homens num grupo, fazendo parte da educação dos jovens da elite que ambicionavam aumentar o seu prestígio, e uma das formas de conseguir isto consistia em encorajar as artes e a cultura (ASSIS; SARAIVA, 2013, p. 306-307).

Essas evidências são interessantes, já que ajudam a explicar que os papéis sexuais a serem desempenhados por homens e mulheres são construídos socialmente e são influenciados pelo contexto histórico de cada época. Essas reflexões permitem também superar preconceitos e discriminações associados à dança, inclusive no âmbito docente. De acordo com Gomes Júnior e Lima (2001-

2002), é algo preocupante que, em pleno século XXI, ainda existam futuros professores com a ideia de que a dança é coisa de mulher.

Durante a intervenção pedagógica, duas situações chamaram a atenção para a superação de preconceitos e estereótipos de gênero. Ambas ocorreram no Festival de Quadrilha. São elas:

1ª situação: a turma do 2º 03 propôs a inversão do passo “deixar as damas em casa” para “deixar os cavalheiros em casa”, demonstrando que a mulher também deve participar da vida social e não ser a única responsável pelos afazeres domésticos. No entanto, essa alternativa inverte papéis e o que se deseja é a democratização das tarefas;

2ª situação: na falta de pares, tiveram meninas que dançaram com e como meninas e meninos com e como meninos, sem travestimento, isto é, na dupla de meninos, por exemplo, os dois estavam caracterizados como homens. Isso demonstra a motivação de participar e fruir a dança, independente da realização de papéis estabelecidos para cada gênero.

Neste estudo, não foi verificada explicitamente nenhuma fala ou atitude que revelasse a presença de preconceitos em relação à dança ou que justificasse a não participação nas atividades propostas. Ao contrário, observei muitos meninos interessados e motivados em participar das aulas.

Porém, essa constatação não foi unânime. De maneira velada, foi possível perceber que alguns meninos ainda encontram barreiras para a prática da dança, como também que ainda persistem, nos seus argumentos, certos aspectos de uma sociedade patriarcal e machista.

Um dos dados que permite chegar a essas análises é o grau de participação, envolvimento e comprometimento com o conteúdo ensinado. A resistência em participar das atividades desenvolvidas foi mais acentuada entre os meninos. No diário de campo aparecem, predominantemente, os nomes de meninos com envolvimento mínimo na aula. Na turma do 2º 04, por exemplo, no tema 3 da Sequência Didática/Unidade de Ensino (“Eu danço. Nós dançamos. Mas afinal o que é dança?”), 6 meninos “fugiram” da aula, tendo sido necessária a intervenção da

coordenadora da escola para que eles se dirigissem à Sala de Jogos, onde estava ocorrendo a aula.

Outro detalhe importante — também ocorrido na aula do tema 3 da Sequência Didática/Unidade de Ensino — ocorreu quando solicitei aos(às) estudantes que escrevessem a definição de dança (resumindo-a em uma única palavra) e meninos do 2º 02 escreveram “nada”. As palavras utilizadas pelos(as) estudantes para conceituar ou expressar o que é dança foram organizadas em um mural pela turma do 2º 01 na Sala de Jogos. Entre elas, a palavra “nada”.

Não tenho dúvidas de que definir a dança como “nada” é também uma forma desses meninos resistirem à proposta do conteúdo ensinado.

Outro fato marcante foi quando a mãe de um menino do 2º 03 entrou em contato comigo por meio de redes sociais e descreveu a seguinte situação:

[...] meu filho não quer participar da dança... arruma algo para ele fazer de forma que possa contribuir com a turma. Ele não consegue... é muito tímido para isso. Se puder veja uma solução para que ele participe, acho importante. Ele tem faltado as aulas para não participar e isso é chato. Por mais que eu converse com ele não estou conseguindo.

Primeiro é preciso destacar a postura da mãe em buscar, junto a mim, uma solução para o problema. Essa atitude demonstra que ela reconhece a importância do conteúdo. Mas o que chama atenção é a atitude do estudante em faltar às aulas para não ter que dançar. Novamente um ato de oposição à dança verificado entre os meninos.

Meninos e meninas podem possuir diferentes significados e formas de atuar com seus corpos nas aulas de Educação Física. Isso ocorre a partir de influências e convenções sociais historicamente construídas. Podem ocorrer resistências quando desestabilizamos e provocamos a desconstrução da naturalidade social. Nesse caso, subverter a ideia da dança como prática feminina pode ter contribuído para o afastamento dos meninos das aulas.

As questões de gênero são desafiadoras, principalmente considerando o quanto estas estão firmadas em nossa sociedade. No geral, os(as) estudantes reproduzem as experiências, os valores, os modos de agir e pensar do contexto sociocultural no qual estão inseridos(as).

A forma de gerir os corpos nas diversas práticas corporais também pode expressar aquilo que circula na sociedade, marcada por uma cultura patriarcal e machista. Nesse sentido, para promover a democratização da dança nesta intervenção pedagógica, busquei envolver os meninos por meio da motivação e da reflexão, partindo de algumas atividades, tais como:

- a) vídeos de danças, destacando as performances dos rapazes;
- b) aproximação da dança a temas do universo esportivo, especificamente do futebol (prática comumente associada ao masculino), utilizando vídeo de jogador de futebol dançando e da música-tema *Waka Waka – This Time For Africa*, da Copa do Mundo de Futebol (2010), na África do Sul;
- c) análise da letra da música “Mulher de Hoje”, de Luiz Gonzaga e Nelson Valença, despertando a reflexão sobre as conquistas das mulheres ao longo da história e sobre as diferenças que ainda existem entre homens e mulheres no campo social e profissional.

Alguns meninos foram sensibilizados, passando a participar também dançando. Outros, que permaneciam relutantes, ajudavam na regulagem do som e das músicas, administrando os dispositivos eletrônicos.

As reflexões sobre gênero na escola são importantes, principalmente para o desenvolvimento da ética, do respeito e da igualdade, como também para buscar a diminuição de conflitos, de atitudes preconceituosas e discriminatórias entre os(as) jovens em processo de formação. Nesse contexto, a Educação Física é um espaço fértil para promover o debate, já que ela pode (ou deveria) estimular o relacionamento e a convivência entre meninos e meninas durante as vivências das diversas práticas corporais.

8.5 Dança, música e corporeidade: os conteúdos das letras do *FUNK*

Diante da influência da mídia e da indústria cultural nos modos de ser do jovem, percebi a necessidade de realizar uma intervenção com os(as) estudantes,

buscando desenvolver um olhar crítico e reflexivo para o que ouvimos, dançamos e disseminamos nas redes sociais e nos momentos de lazer.

A realização do Festival de Quadrilha gerou alguns enfrentamentos com os(as) estudantes em relação à escolha das músicas. Percebi que algumas músicas, em especial as do *Funk*, eram cantadas e selecionadas pelos(as) estudantes, o que gerou em mim desconforto e preocupação. Isso porque letras de *Funk* geralmente têm conotação ao sexo desenfreado, ao estupro, à pedofilia e à “coisificação da mulher”, bem como fazem apologia ao tráfico de drogas e ao crime. Além disso, tais letras possuem palavras obscenas e grosseiras. Quais seriam, portanto, os impactos da linguagem utilizada naquelas músicas para o aumento ou naturalização da violência contra a mulher, da criminalidade em nossa sociedade e da propagação de valores contrários à ética? De que maneira os conteúdos de tais letras estariam influenciando a construção das identidades dos(as) estudantes?

É importante mencionar que a nossa intervenção pedagógica não refutou o *Funk* como manifestação cultural. Ela, inclusive, ressaltou a criação da Lei 10.616/2016, que institui o dia 30 de junho como Dia do *Funk* no calendário oficial do estado do Espírito Santo. No entanto, esta intervenção pedagógica também tentou tornar visíveis os descolamentos provocados no *Funk*, com destaque para a criminalização e para a pornografia. Portanto, é necessário realizar um olhar crítico sobre esse gênero musical, já que ele está presente na cultura de jovens estudantes que frequentam as nossas escolas.

A prática da música *Funk* carioca está presente no cotidiano das escolas, seja com professor, sem professor e apesar do professor. Trata-se, portanto, de uma coexistência indelével e inalienável que não se apresenta natural, espontânea ou mesmo alienada, mas sim atravessada por uma infinidade de tensões e negociações (JACOMINI; FERNANDES, 2016)

As ações desenvolvidas nesta intervenção pedagógica buscaram promover reflexões positivas em relação ao *Funk*, compreendido como um fenômeno cultural e que, em muitos casos, se traduz em única diversão para milhares de jovens que vivem à margem da sociedade (MEDEIROS, 2006). Suas letras, na essência, “[...] refletem o dia a dia das favelas e bairros pobres, ou fazem exaltação a elas” (LOPES, 2011, p. 34). Contudo, a assimilação desse gênero musical pela indústria

pornográfica e pelo tráfico de drogas levou ao surgimento do *Funk* “proibidão”, o que gerou desconfiança e preconceito na sociedade em geral. Como se vê:

Após o término dos bailes de corredor em 1998, houve o crescimento de duas facções: o funk irreverente, com duplo sentido, e o funk consciente, com letras sociais. Este último voltou a chamar a atenção da mídia de modo negativo. Suas letras faziam relatos de violência e convivência com o tráfico na realidade. E as melodias, muitas vezes, reproduziam o som dos tiros – constantes nas favelas e ouvidos até pelos vizinhos do asfalto.

Paralelamente, um pequeno segmento de funkeiros anônimos passou a produzir funks clandestinos dentro das comunidades, cujas letras exaltam traficantes locais e ridicularizam a corporação policial. Conhecidos como “raps de contexto”, eles têm autoria sempre desconhecida e só tocam dentro dos chamados bailes de comunidade. Não demorou até que a imprensa tomasse conhecimento desse filão e o apelidasse de “proibidão”.

Em pouco tempo, mídia e opinião pública puseram o funk consciente e os proibidões dentro do mesmo saco. Isso só contribuiu para reforçar o preconceito contra o funk e o distanciar cada vez mais do reconhecimento como movimento cultural (MEDEIROS, 2006, p. 69-70, grifos do autor).

Fica evidente no trecho da obra de Medeiros (2006) apresentado que o *Funk* carioca assumiu duas faces distintas. Dessa forma, é necessário levar essas informações ao conhecimento dos(as) estudantes para que eles(as) possam perceber que diferentes representações do *Funk* são possíveis e, assim, propor sua própria ressignificação (JACOMINI; FERNANDES, 2016).

Portanto, desenvolvi com os(as) estudantes algumas atividades, de modo a buscar atribuir um novo sentido/significado ao *Funk*. Seguem abaixo a descrição e a síntese com os principais pontos destacados nas discussões.

É importante ressaltar que, para abordar a temática do *Funk* nas aulas, é preciso ter coragem e disposição, pois o assunto pode gerar polêmica e deixar os(as) estudantes agitados, necessitando do domínio de sala para contornar os conflitos e mediar as respostas. Além disso, tal abordagem é um tipo de ação que necessita ter os seus objetivos e estratégias conversados e repassados à direção e à equipe pedagógica da escola, esclarecendo, especialmente, o trato pedagógico que será dado ao conteúdo das letras. Dessa maneira, busca-se assim ter o respaldo da equipe pedagógica e da direção da escola quanto a possíveis interpretações equivocadas de estudantes ou familiares em relação à intenção da

aula. Isso porque a linguagem utilizada nas músicas para promover as discussões contém termos grosseiros e pornográficos.

Na atividade 1, contei com o apoio da pedagoga da escola, a Karla. Previamente, repassei a ela os objetivos e a dinâmica da aula. Assim, sem antes revelar o tema de estudo para a turma, solicitei a participação de um menino para recitar a letra de uma música para a pedagoga. Logo, os(as) estudantes interpretaram que seria feito um tipo de homenagem para a pedagoga, como revelado por Franciela, do 2º 01: *“achei que seria um negócio legal, uma poesia”*. Para surpresa do estudante leitor e da turma, tratava-se da música “Cerol na mão”, cantada pelo grupo musical Bonde do Tigrão e lançada em 2001 pela Sony Music. Vejamos a letra da música:

*Quer dançar, quer dançar
O tigrão vai te ensinar
Quer dançar, quer dançar
O tigrão vai te ensinar
Eu vou passar cerol na mão
Assim, assim
Vou cortar você na mão
Vou sim, vou sim
Vou aparar pela rabiola
Assim, assim
E vou trazer você pra mim
Vou sim, vou sim
Eu vou cortar você na mão
Vou mostrar que eu sou tigrão
Vou te dar muita pressão
Então martela, martela
Martela o martelão
Levante a mãozinha
Na palma da mão
É o bonde do tigrão
Então martela, martela
Martela o martelão
Levante a mãozinha
Na palma da mão
É o bonde do tigrão.*

Daí podemos imaginar as reações: risos, expressões de surpresa e choque e também comentários do tipo *“canta e dança também”* e *“nôhhhhh”* (expressão de espanto ou surpresa proveniente de “Nossa Senhora”). E teve estudante querendo mudar de ideia e desistir da tarefa de declamar a letra da música. Ao final da leitura,

fiz algumas indagações (a partir de algumas questões disparadoras) ao estudante leitor e à turma para motivar a reflexão e o debate (Quadro 5).

Quadro 5 — Questões disparadoras para motivar a reflexão sobre a letra *Funk*

1. O que você sentiu ao ler a letra dessa música para a Karla?
2. Você acha que a Karla faz a imagem da mulher para a qual a música se destina? E por quê?
3. No geral, você acha que as mulheres/garotas gostam de ouvir essa música? Por quê? Como elas se sentem?
4. O que será que a sociedade pensa da letra dessa música? Como é, ou não, sua aceitação?
5. E se fosse o contrário? Uma mulher cantando para um homem essa música? “Quer dançar, quer dançar, a tigresa vai te ensinar” [...] “Vou mostrar que eu sou tigresa” [...]

Fonte: material do plano de aula desta pesquisadora.

Em relação às respostas dos estudantes após a leitura da música “Cerol na mão” prevaleceu, para a pedagoga da escola, o sentimento de vergonha. O estudante Rafael, do 2º 05, por exemplo, relatou: “*sentí vergonha, desconfortável, ela é uma música que oprimi muito a mulher*”, e seu colega Davi completou: “*muitas vezes a gente nem percebe o que está cantando, a gente canta normalmente, mas se parar pra pensar é muito ofensivo e pode passar pra frente e contribuir com a violência*”. Também Ruan, do 2º 02, afirmou que se sentiu “*desconfortável, a letra não condiz com a situação aqui*”, e sua colega Layza acrescentou: “*a música parece uma agressão, assédio e desrespeito a mulher*”. Entretanto, Lucas, do 2º 04, que não leu, mas cantou a música ao som de palmas e acompanhado por colegas da turma, respondeu: “*sentí uma energia boa, parecia que eu queria dançar*”. Isso pode expressar o encantamento e a influência que as músicas do *Funk* exercem no “se-movimentar” dos(as) jovens.

As falas dos estudantes nas discussões revelam o reconhecimento de que, muitas vezes, as letras apresentam linguagens obscenas, machismo exacerbado e propagam a visão da mulher como objeto. Na turma do 2º 01 comentou-se que existem mulheres que gostam, sim, de ouvir esses tipos de músicas direcionadas a elas e que aquela música utilizada na atividade é ouvida e cantada normalmente

pela sociedade, pois, segundo foi dito, há outras muito piores. Porém, o estudante Dayvid faz uma ressalva e diz que “*depende do ambiente que a música está situada, igual aqui (na escola) não é um ambiente apropriado pra essa música*”, ou seja, para o estudante é preciso realizar uma filtragem dos locais e espaços em que tais músicas serão veiculadas. Entretanto, a música não deixa de ser preconceituosa por isso.

Na atividade 2, realizei a divisão da turma em grupos e distribuí para cada grupo a letra de uma música de *Funk*. Em seguida, solicitei a cada grupo que respondesse a 5 questões norteadoras (Quadro 6) para serem posteriormente apresentadas e discutidas com a turma.

Quadro 6 — Questões norteadoras para o debate sobre o *Funk*

1. O que é retratado na letra da música?
 2. Quais os papéis interpretados por mulheres e homens nas letras do *Funk*?
 3. Comente sobre os conteúdos das letras do *Funk*, como o sexo e o tráfico. As letras do *Funk* podem, de alguma maneira, influenciar na aquisição de comportamentos violentos e/ou incentivar a violência contra as mulheres, o tráfico, a prostituição ou a pedofilia?
 4. No dia 30 de junho, foi instituído, por meio de projeto de lei, o dia do *Funk* no estado do Espírito Santo. O autor do texto, o deputado Sergio Majeski, justificou que o *Funk* tem ganhado força como movimento cultural no país, porém ainda é alvo de preconceito e discriminação. Como o grupo compreende a relação do *Funk* como uma das maiores manifestações culturais de massa do nosso país, sendo que o *Funk*, para boa parte da sociedade, é uma prática musical considerada como uma agressão aos valores e aos princípios morais?
- O comentário do texto sobre o projeto de lei está disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2016/12/espírito-santo-agora-tem-o-dia-estadual-do-funk-1014009635.html>. Acesso em: 14 dez. 2019.
5. Comente a afirmativa: “As narrativas fazem história. Portanto, ao ouvirmos e dançarmos determinadas letras do *Funk*, estamos, de certa maneira, contribuindo com a propagação de conteúdos violentos, com a pornografia, com a ‘coisificação do corpo da mulher’, com o machismo e com o tráfico.”

Fonte: material do plano de aula desta pesquisadora.

Sobre o debate ocorrido na atividade 2, a estudante Ana Luiza, da turma do 2º 01, opina da seguinte forma:

[...] eu acho que a música não é suficiente para fazer uma pessoa a começar a fazer determinada coisa, eu acho que a música pode ser na

verdade uma forma de “normalizar” alguma coisa que é errada e tipo assim, eu também acho que o Funk é muito o reflexo da sociedade.

Isso evidencia que os(as) estudantes compreendem que os problemas não estão restritos a uma determinada parcela ou grupo de pessoas, mas são resultado do que circula na sociedade em geral, expressados na forma de ser dos indivíduos e em suas criações culturais. Como afirma Lopes (2011), o problema da violência de gênero, por exemplo, não está no *Funk*, mas na cultura brasileira de modo geral.

O que chama a atenção, quase por unanimidade, é que os(as) estudantes atribuem a presença do *Funk* entre os jovens ao fato deste ser o ritmo “da hora”, da moda e da atualidade, e ao fato do ritmo e da batida serem contagiantes, apesar das letras, na maioria, serem superficiais e ruins, como fala Kelre, do 2º 02:

[...] isso (as letras das músicas) professora, é uma falta de respeito com eles mesmo (os compositores e interpretes do Funk), tipo é bom você escutar, mas você sabe que não é certo aquilo e é bom de escutar pela batida, a gente gosta do ritmo, não literalmente da letra, mas sim do ritmo.

É notável que o ritmo e a batida realmente “mexem” com os(as) jovens, isso porque os passos e os movimentos são facilmente aprendidos por eles/elas, compondo os repertórios de movimento de boa parte dos(as) estudantes. É justamente por isso que os conteúdos das letras do *Funk* devem ser estudados criticamente nas aulas de Educação Física escolar.

Sobre a participação das mulheres na cena do *Funk*, as opiniões indicaram que os(as) estudantes a compreendem sobre dois aspectos: para conquistar audiência ou espaço na mídia e para ter visibilidade. Como diz Ana Luiza, do 2º 01, “é uma forma das mulheres se expressarem, pois nem todas são iguais”. Contrariando, Dayvid salienta que “não tem como reivindicar direitos por música com uma letra dessas”.

Outro aspecto que obtive as mesmas conclusões em todas as turmas foi o de que músicas como “Cerol na mão”, cantadas por homem, são tomadas pelo senso comum como algo positivo para os homens, um meio de mostrar sua masculinidade. Porém, se essa mesma música fosse cantada por uma mulher, esta não seria bem vista. Isso indica aos(as) estudantes que a mulher ocupa predominantemente a

posição de submissa nas relações, mesmo quando ela interpreta a música, como no caso das *MCs*. Mesmo cantando o empoderamento feminino, elas não alteram a sua posição de submissas e continuam a se desvalorizar, como diz Isabela, do 2º 03: “*a mulher se autodeclara cachorra*”.

Sobre o assunto, Lopes (2011) ressalta que recentes estudos têm mostrado que as performances altamente sensuais das jovens no *Funk* configurariam um tipo de “novo feminismo”. Entretanto, a autora adverte que as vozes femininas no *Funk*, por si só, não se configuram ou não reivindicam para si [...] “um novo tipo de feminismo” (LOPES, 2011, p. 155). Lopes (2011) também não acredita que as produções busquem estabelecer solidariedade ente as mulheres ou alterar as relações hierárquicas de gênero.

Com raríssimas exceções, tanto moças quanto rapazes integrantes de bondes que entrevistei ao longo do meu trabalho de campo, ao falarem sobre o conteúdo pornográfico de suas produções, não se situam como sujeitos que estariam preocupados em desafiar as rígidas regras de gênero, tampouco em lutar por seus direitos sexuais. Ao contrário, nesse caso, eles e elas repetem e respondem como reprodutores de uma determinada lógica que, segundo eles, “vende” ou “as pessoas gostam” (LOPES, 2011, p. 166, grifos do autor).

Em algumas turmas, de acordo com os assuntos que emergiam durante as discussões, ocorreu a necessidade de fazer a leitura da entrevista realizada por Adriana de Carvalho Lopes com a *MC Dandara* (LOPES, 2011, p. 167). A entrevista revela o quanto as letras são também influenciadas pela indústria cultural e midiática, que produz aquilo que vende e, conseqüentemente, traz visibilidade e lucro. Essa entrevista, considerada por mim impactante, pode auxiliar os(as) estudantes a compreenderem as diferenças entre o “*Funk raiz*”, de cunho social, e o “*Funk putaria*”. A entrevista pode conscientizar os(as) estudantes sobre o fato de que eles/elas, enquanto consumidores(as) do *Funk*, ajudam a manter e a financiar essa indústria cultural. Portanto, as escolhas de cada um(a) poderão determinar qual tipo de *Funk* será mais difundido e apreciado.

Em relação ao entendimento do *Funk* como movimento cultural e como expressão da identidade das comunidades de favela, as respostas dos(as) estudantes foram bastante contundentes. Daniel, do 2º 02, por exemplo, esclareceu:

O Funk é um movimento cultural muito importante, pois antes do Funk surgir na favela, as pessoas da favela não tinham voz pra nada. A primeira vez que a pessoa apareceu na televisão, fora daquele mundo dela foi pelo Funk, tanto o rap quanto o hip hop e o grafite são importantes pra eles. A outra parte da sociedade discrimina isso porque eles meio que não aceitam que a pessoa da favela tenha voz.

Sobre a discriminação citada pelo estudante Daniel, do 2º 02, e o preconceito pelo *Funk* por alguns setores da mídia e da sociedade em geral, os(as) estudantes realizaram os seguintes comentários, como os da Gabriela, do 2º 03: “o *Funk* surgiu de onde? Da favela. E a favela é o que? Um lugar discriminado de pessoas de baixa renda, já há discriminação com essas pessoas como não vai discriminar a cultura delas”. Nessa mesma lógica, Ana Luiza, do 2º 01, faz uma análise importantíssima. Segundo a estudante:

Existem outros estilos que também falam muitas besteiras, tipo, por que o Funk é mais demonizado? E aí por exemplo, se você parar pra pensar o Funk surgiu nas periferias, na população negra, então tipo o preconceito que as pessoas tem com as populações periféricas e com a população negra contribui muito para que haja esse preconceito acerca do Funk que é uma manifestação que veio de lá.

Já Jamile, estudante da turma do 2º 02, reconhece o *Funk* como forma de expressão, mas faz uma ressalva: “o *Funk* é importante como uma forma de se expressar, porém hoje as letras são inadequadas, geralmente insultando muito as mulheres e às vezes falam do uso de drogas ou algo do tipo [...]”.

Confirmando os comentários dos(as) estudantes em relação aos preconceitos atribuídos ao *Funk*, Lopes (2011) descreve as características dos jovens e das jovens *funkeiros* e *funkeiras*, evidenciando as origens humildes e desprovidas das populações periféricas.

Os artistas dos bondes, homens em sua grande maioria, têm uma média de idade que vai dos 13 aos 20 anos. Algumas mulheres têm um pouco mais de idade – chegando até os 30 anos. A maior parte desses jovens e dessas jovens não conheceram o pai e, frequentemente moram com a mãe ou a avó. Essas provedoras, quando possuem emprego, trabalham como ambulantes ou faxineiras.

Os *funkeiros* e as *funkeiras*, que normalmente já exercem alguma outra função (como ajudantes de obra, flanelinhas, empregadas domésticas, etc) e já são, em sua grande maioria, pais e mães, buscam o *funk* não só como

diversão, mas também como uma forma de reconhecimento público e uma fonte de renda a mais (LOPES, 2011, p. 161-162).

A respeito da marginalização do *Funk* quando comparado a outros estilos musicais — como bem expressado pela estudante Ana Luiza, do 2º 01 —, Lopes (2011) também esclarece que a erotização do *Funk* não deve ser vista como um fenômeno singular e isolado, já que o tema “sexo” não é estranho às manifestações da diáspora (disseminação) africana, tão marcante na cultura e nas canções brasileiras. “Não é de hoje que paródias, duplos e triplos sentidos e ferrões pornográficos fazem parte de muitos gêneros musicais brasileiros.” (LOPES, 2011, p. 158).

Dessa forma, o conteúdo e a forma erótica/pornográfica não são um privilégio do *Funk*, visto que eles sempre fizeram parte de nossas canções e de nossa cultura, dos anos 30 até os dias atuais. Entretanto, atualmente houve uma mudança no lugar da pornografia (LOPES, 2011), isto é, o “sexo”, nos últimos anos, transformou-se em algo que é publicamente e amplamente exprimível “[...] pois a sexualidade passou a ser encarada como um ‘projeto’ ou ‘propriedade do indivíduo’ e não mais como um fenômeno da natureza.” (LOPES, 2011, p. 59-60, grifos do autor).

Assim, o “sexo” passa a ser uma mercadoria altamente rendável, sendo, portanto, impulsionada pela indústria *funkeira*. Mediante isso, aqueles ou aquelas que insistem na crítica social acabam por ser excluídos, já que o chamado “*Funk* putaria” é o que vende e rende lucros. Nesse sentido, o estudante Daniel, do 2º 02, aponta que muitos *MCs*, para entrarem no mercado, optam, inicialmente, pelas letras com conteúdos pornográficos e, quando já conquistaram o público e a visibilidade, continuam a carreira com outros tipos de *Funk*. O estudante pode estar se referindo ao *Funk* melódico ou *Funk* consciência, por exemplo.

Em relação à influência das letras no comportamento e nas atitudes ilícitas, os(as) estudantes, na maioria, afirmaram que os conteúdos e a linguagem presentes nas músicas podem contribuir para o surgimento da violência, em especial, contra as mulheres. Estudantes do 2º 04, por exemplo, ressaltam que esses conteúdos e linguagens podem influenciar, principalmente, pessoas que ainda não possuem o

pensamento, a índole e o caráter formados, como as crianças da periferia, por exemplo, que estão sempre expostas a essas letras.

Os(As) estudantes também revelaram que o ritmo e o “batidão” são envolventes e citaram, inclusive, o surgimento da batida do momento: o *Funk* 150 BPM (velocidade das batidas por minuto), o *Funk* mais acelerado. Eles/Elas também revelam que, na maioria das vezes, não analisam ou interpretam o que estão cantando. No entanto, reconhecem que boa parte das letras possuem conteúdos explícitos ou de duplo sentido, que fazem apologia ao tráfico, ao crime, ao sexo desenfreado e à pedofilia, como é o caso da personagem da cena *Funk*: a “novinha”. Este termo tem causado polêmica no cenário do *Funk*, já que faz referência a mulheres de pouca idade, o que pode ser interpretado como significando jovens menores de idade (LOPES, 2011). Letras e termos como esse também fazem apologia à valorização da cultura do estupro, principalmente porque o corpo da mulher passa a ser visto como objeto e por reforçarem o machismo nas relações entre homem e mulher.

Entretanto, para uma parcela de estudantes existe uma diferença entre ouvir e dançar as músicas com letras ofensivas, além disso, o que realmente importa são a batida e os recursos eletrônicos da música. Os(As) estudantes reconhecem que existe o *Funk* de “crítica social”, considerado a “poesia da favela” (LOPES, 2011), e outro que, indiretamente, pode influenciar negativamente os modos de ser dos indivíduos. Eles/Elas reconhecem ainda que, ao ouvirmos ou dançarmos tais músicas, estamos contribuindo com a audiência de quem as compõe e fomentado a indústria cultural responsável pela produção do “*Funk* putaria” e de apologia ao tráfico.

Em síntese, percebi que os(as) estudantes conhecem amplamente o cenário e os artistas do *Funk*, possuindo fortes argumentos para dialogar sobre ele. Percebi que eles/elas também o reconhecem como forma de manifestação cultural e fonte de renda para muitos(as) jovens da favela. Entretanto, ainda há uma preferência pelas músicas e, conseqüentemente, pelas *performances* do *Funk* “putaria”. Isso, na nossa análise, pode ser explicado porque, na visão dos(as) estudantes, não há relação entre os conteúdos das letras com o que “eu sou ou faço na vida real”.

Acredito que, ainda de forma tênue (a conscientização ainda precisa ser ampliada), os(as) estudantes conseguiram entender que as narrativas fazem histórias. Logo, qual é a história que eles e elas querem ajudar a escrever? É preciso mostrar aos(às) estudantes que a boa história depende de boas escolhas e de ações transformadoras. “Se a crônica da realidade não está bonita, vamos primeiro mudar a sociedade – não a música. O funk é o espelho de uma sociedade injusta” (MEDEIROS, 2006, p. 119). Que possam, então, escolher o “*Funk raiz*”, que traz à tona as mazelas sociais e os problemas enfrentados por grupos marginalizados de nosso país.

8.6 Não apenas o dançar, mas como ensinar o Forró de forma plural

Dentre as possibilidades para o ensino da dança na escola, destacam-se aquelas pensadas por Isabel Marques (2010; 2011a). Brasileiro e Nascimento Filho (2017) apresentam que as contribuições teórico-metodológicas de Marques para o ensino da dança na escola vêm permitindo aos professores de Educação Física refletir sobre o ensino do conteúdo dança em suas aulas. Conforme os autores, o conhecimento das teorias de Marques tem ajudado na busca de “[...] um ensino de dança na escola mais significativo e consciente no que diz respeito ao seu papel na formação do indivíduo.” (BRASILEIRO; NASCIMENTO FILHO, 2017, p. 232).

Nessa perspectiva, Marques (2010) evidencia que a contribuição da dança para a escola está situada na compreensão da dança como Arte.

Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano – educar corpos que sejam capazes de criar pensado e re-significar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2010, p. 24).

Marques argumenta ainda que “[...] o corpo que dança e o corpo na dança tronam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador” (MARQUES, 2010, p. 25). Em suma, Marques (2011a) propõe para o ensino da dança na escola uma

articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos(as) estudantes e os subtextos, textos e contextos da própria dança.

A autora defende a valorização do contexto dos(as) estudantes de forma mais abrangente, pois ele tem sido ampliado pelos avanços tecnológicos e pelas diversas redes comunicacionais criadas. Portanto, o contexto dos(as) estudantes deve ser o ponto de partida do trabalho com dança na escola “[...] e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança.” (MARQUES, 2011a, p. 100).

A organização dos grupos de conteúdos em subtextos, textos e contextos da dança, articulados ao contexto dos(as) estudantes (MARQUES, 2011a), proporcionou contribuições para que o Forró, nesta intervenção pedagógica, fosse trabalhado de forma ampla em suas diferentes abordagens.

O contexto geral dos(as) estudantes do Ensino Médio da E. E. E. M. Emílio Nemer é marcado por jovens residentes em uma cidade interiorana do estado do Espírito Santo. Boa parte dos moradores dessa cidade mora na zona rural e é influenciada pela cultura campestre com traços derivados da imigração italiana. Jovens em processo de construção de suas identidades e de seus projetos de vida, com necessidade de criar relações, de valorizar a autoimagem, de ampliar seus horizontes culturais e de conquistar autonomia para deixar os seus lares, em busca de formação acadêmica e profissional.

Antes de iniciarmos o Forró, trabalhamos com os(as) estudantes a noção do que é ritmo. Para tanto, realizamos movimentações em duplas ou em pequenos grupos e exploramos as movimentações presentes no cotidiano, introduzindo as possibilidades do corpo no tempo e no espaço (Fotografias 31, 32, 33 e 34).

Fotografia 31 — Atividade de ritmo em pequenos grupos com a turma do 2º 05



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 32 — Atividade de batucada com copos com a turma do 2º 05



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 33 — Atividade de ritmo (“Amarelinha Africana”) com a turma do 2º 04



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 34 — Construção de frases coreográficas, em pequenos grupos, explorando as movimentações presentes no cotidiano



Fonte: acervo pessoal.

A aprendizagem do Forró ocorreu por meio de um de seus estilos: o Xote. Também foram oportunizados momentos de vivência livre, nos quais os(as) estudantes escolheram o estilo de Forró a ser dançado, como, por exemplo: o Baião, o Fandango, a Marcha, o Forró Pé-de-serra e o Forró Eletrônico.

Foram ensinados aos(às) estudantes os seguintes elementos do Xote:

- a) Dança de pares (1 que propõe os passos – condutor(a) e 1 que responde – conduzido(a));
- b) O Abraço (a mão esquerda do cavalheiro recebe a mão direita do par, e esta faz o abraço, passando por debaixo do braço esquerdo da dama, posicionando-se um pouco acima da cintura; já a dama abraça o lado direito do parceiro na região das escápulas);
- c) Pés alternados e movimentação espelhada;
- d) Aprendizagem de 4 passos básicos (passo lateral - 2 pra lá e 2 pra cá, passo frente e trás, abertura lateral e giro da dama);
- e) Construção de pequenas frases coreográficas envolvendo os passos aprendidos;
- f) Dançando o Xote;
- g) Momento de criação, para que os(as) estudantes livremente pudessem expressar outras movimentações conhecidas por eles ou elas dos diferentes estilos de Forró (Fotografias 35 e 36).

Fotografia 35 — Aprendendo a dançar Xote na turma do 2º 04



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 36 — Dançando Forró na turma do 2º 02



Fonte: acervo pessoal.

Trabalhamos, ainda, a história do Forró: a origem nordestina; a definição do termo Forró; a evolução da dança até os dias atuais; os instrumentos tradicionais; os(as) principais artistas, cantores(as) e bandas de Forró; a vida e as composições do pioneiro do Forró nordestino, Luís Gonzaga, através do filme “Gonzaga – de Pai pra Filho”, de 2012, com direção de Breno Silveira; as músicas, com destaque para as composições e interpretações de Luiz Gonzaga; os elementos constituintes do Forró, com a participação de um artista local, que apresentou o instrumento sanfona/acordeom/gaita, como também as diferenças, ao toque da sanfona, entre o Forró nordestino e o Forró gaúcho e as inspirações para as composições de Luís Gonzaga, com destaque para a música “Asa Branca”; análise crítica de algumas composições ou interpretações de Luiz Gonzaga; reflexão sobre alguns elementos da cultura nordestina, na busca por desmistificar a imagem do nordestino, tido como um povo atrasado e empobrecido do nordeste brasileiro; desenvolvimento da educação estética, por meio de desenhos/ilustrações dos conteúdos aprendidos sobre o Forró (Figuras 13, 14 e 15).

Figura 13 — Caricatura de Luiz Gonzaga produzida por Tracy e Flaviani, da turma do 2º 05



Fonte: acervo pessoal.

Figura 14 — Ilustração da música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, produzida por Maria Rita, da turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

Figura 15 — Instrumentos tradicionais do Forró, releitura elaborada por Luana e Ruan, da turma 2º 02¹¹



Fonte: acervo pessoal.

¹¹ O desenho produzido pelos estudantes é uma releitura e foi inspirado em uma ilustração em preto e branco. Não foi possível encontrar a autoria da imagem original. A ilustração que serviu de inspiração para a releitura dos estudantes está disponível no Blog “Papo de Magistra” e foi publicada em 19 set. 2015. *In*: FORRÓ e seus trios. **Papo de Magistra**: publicado em 19 set. 2015. 1 imagem, p&b. Disponível em: <http://papodemagistra.blogspot.com/2015/09/forro-e-seus-trios.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

A experiência de trabalhar o Forró com os(as) estudantes foi muito significativa. Embora a dança seja pertencente à cultura local, muitos(as) estudantes não sabiam realizar os passos básicos do Xote, um dos estilos tradicionais e marcantes do Forró. Além disso, constatei a ausência de conhecimentos sobre a história e a evolução da dança, desde Luiz Gonzaga (Rei do Baião), com o Forró Tradicional, até a atualidade, com a introdução dos recursos eletrônicos, o que deu origem ao Forró Estilizado e o surgimento do Forró Universitário (uma revitalização do Forró Tradicional). Dessa forma, o estudo do Forró permitiu a ampliação do conhecimento cultural dos(as) estudantes e também uma melhor interação entre eles/elas e os(as) colegas de sala, possibilitando o estabelecimento de relações mais próximas com o(a) outro(a).

O Quadro 7 apresenta alguns comentários dos(as) estudantes sobre a experiência do Forró e que também foram relatados no memorando, atividade ministrada no final da intervenção pedagógica.

Quadro 7 — Comentários dos(as) estudantes sobre a experiência do ensino do Forró nas aulas de Educação Física

Turma	Estudante	Comentários
2º 02	Jamile	<i>“Aprendi a dançar os passos básicos pois não tinha a mínima ideia de como dançar Forró”.</i>
2º 02	Jovana	<i>“Gostei da interação entre os alunos e de aprender um pouco mais de uma dança tão conhecida”.</i>
2º 02	Maria Eduarda	<i>“Pude conhecer melhor a história, as canções, a dança e principalmente a cultura nordestina de Luiz Gonzaga”.</i>
2º 04	Emilly	<i>“Tivemos a oportunidade de conhecer os instrumentos, os ritmos de cada região, o jeito que cada um dança e tivemos também a oportunidade de aprender a dançar, que a professora deu para nós alunos em uma aula super interativa, muito interessante”.</i>
2º 04	Lucas	<i>“A primeira aula de Forró, foi divertido dançar aquele dia e aprender a dançar melhor”.</i>
2º 04	Allana	<i>“Gostei da aula que dançamos Forró e íamos trocando as duplas e todos interagiram entre si”.</i>

Fonte: arquivo pessoal do diário de campo desta pesquisadora.

A presença do artista local também foi interessante, pois possibilitou a aquisição de conhecimentos sobre o instrumento característico e indispensável do Forró: o acordeão, também chamado de sanfona e ou gaita. Ao toque da sanfona, foi possível, então, perceber as variações de ritmos pertencentes ao universo do

Forró e como essa dança se popularizou no Brasil. Essa ação também despertou o interesse de estudantes para o aprendizado do instrumento, como ocorreu, inclusive, com a estudante Marciely, do 2º 02, que fez uma pequena demonstração. Isso iniciou uma discussão acerca da pouca representatividade feminina no meio musical do Forró, já que são poucas as representantes mulheres que atuam como acordeonistas (Fotografia 37).

Fotografia 37 — Apresentação de acordeão com a estudante Marciely, da turma do 2º 02



Fonte: acervo pessoal.

Em suma, as contribuições de Isabel Marques (2010; 2011a) permitem a ampliação do ensino da dança, contemplado todos os conteúdos e vertentes que perpassam seu universo.

A proposta também se mostrou profícua para desenvolver a dança na escola, pois possibilitou a aquisição e a produção do conhecimento em dança, permitindo aos(às) estudantes vivenciarem a arte no e pelo movimento corporal.

8.7 A valorização dos aspectos estéticos da dança: as contribuições dos Fatores do Movimento de Laban

Ainda que valorizemos o movimento livre, criativo e próprio de cada sujeito, é imprescindível o desenvolvimento de técnicas de dança com os(as) estudantes, possibilitando a ampliação dos conhecimentos e das possibilidades de movimento. Isso, porque as coisas, entre elas os movimentos, não surgem de maneira espontânea. Tudo passa pelo processo de ensino-aprendizagem. Porém, não se trata de uma técnica rígida para um fazer mecânico e padronizado, mas sim de técnicas que alimentem o processo de criação em dança, de técnicas ou jeitos que permitam o aperfeiçoamento dos movimentos e que supram as necessidades específicas do indivíduo, provocando o aumento do repertório de movimento e das experiências na dança. Algumas dessas técnicas são encontradas na pesquisa desenvolvida por Rudolf Von Laban (CARMO, 2013). Seus estudos sobre o movimento, a expressividade e o corpo mostraram que “[...] dançar é estabelecer uma relação entre o homem e o universo, é dominar, vivenciar e exprimir o movimento.” (CARMO, 2013, p. 228). Ainda de acordo com Marques (2010), “Laban sugere como aprendizado uma maior consciência das sensações corporais e dos esforços necessários para a organização dos movimentos individuais.” (MARQUES, 2010, p. 147).

Entre as principais contribuições da pesquisa de Laban está a compreensão de que o trabalho com dança deve partir do conhecimento do próprio corpo e das relações que este estabelece com os diversos fatores do movimento (espaço, peso/energia, tempo e fluência), potencializado pela junção dos fatores e das suas respectivas qualidades. Segundo Silva (2013, p. 40):

É por meio da articulação entre esses elementos coreológicos, que estaremos aptos a expressar mais livremente nossos movimentos, o que nos liberta do exagero da técnica que atualmente ainda influencia nossa atuação com o conteúdo dança nas aulas para escolares (SILVA, 2013, p. 40)

A perspectiva dos fatores de movimento de Laban busca desenvolver a autonomia do sujeito criador aproximando a compreensão da dança como arte e contribuindo para que o movimento humano se configure em expressão daquilo que o sujeito capta e da forma como ele sente a realidade. “A dança, como linguagem artística, é eivada de dimensão estética.” (BRASILEIRO, 2012, p. 197).

Assim, o movimentar-se é uma forma de comunicação com o mundo, uma forma não só de dizer o mundo, mas de promover experiências que o conformam, portanto promover experiências significativas, estéticas. Essas experiências envolvem sempre o ser humano como um todo (BRACHT, 2019, p. 219).

Portanto, ainda que de forma despretensiosa — por ser uma experiência totalmente nova para os(as) estudantes e pela carência de infraestrutura da escola —, foi possível vislumbrar o criar em dança a partir dos estudos, do reconhecimento e da vivência dos elementos do movimento, propostos por Laban. Também foi possível desenvolver maior vocabulário corporal e estimular a criatividade.

O trabalho pedagógico com os fatores/componentes do movimento, nesta proposta de intervenção, foi composto por 4 fases:

1ª fase: aproximação com os fatores/componentes do movimento, através da atividade “história dançada” (em círculo, o(a) professor(a) inicia a narração de uma história, que deve estimular movimentos de todos(as) os(as) participantes ao mesmo tempo em que é contada. Ao interromper a sua fala, a próxima pessoa da roda continua contando a história à sua maneira, e os(as) outros(as) vão criando movimentos que correspondam ao que está sendo falado). Fotografia 38.

2ª fase: resumidamente essa fase foi a de conhecer quem foi Laban, bem como os fatores/componentes do movimento e suas qualidades, o conceito de cinesfera e o gráfico dos fatores/componentes do movimento proposto por Laban (Fotografia 39).

Fotografia 38 — “História dançada” com a turma do 2º 05



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 39 — Aula expositiva sobre os fatores/componentes do movimento

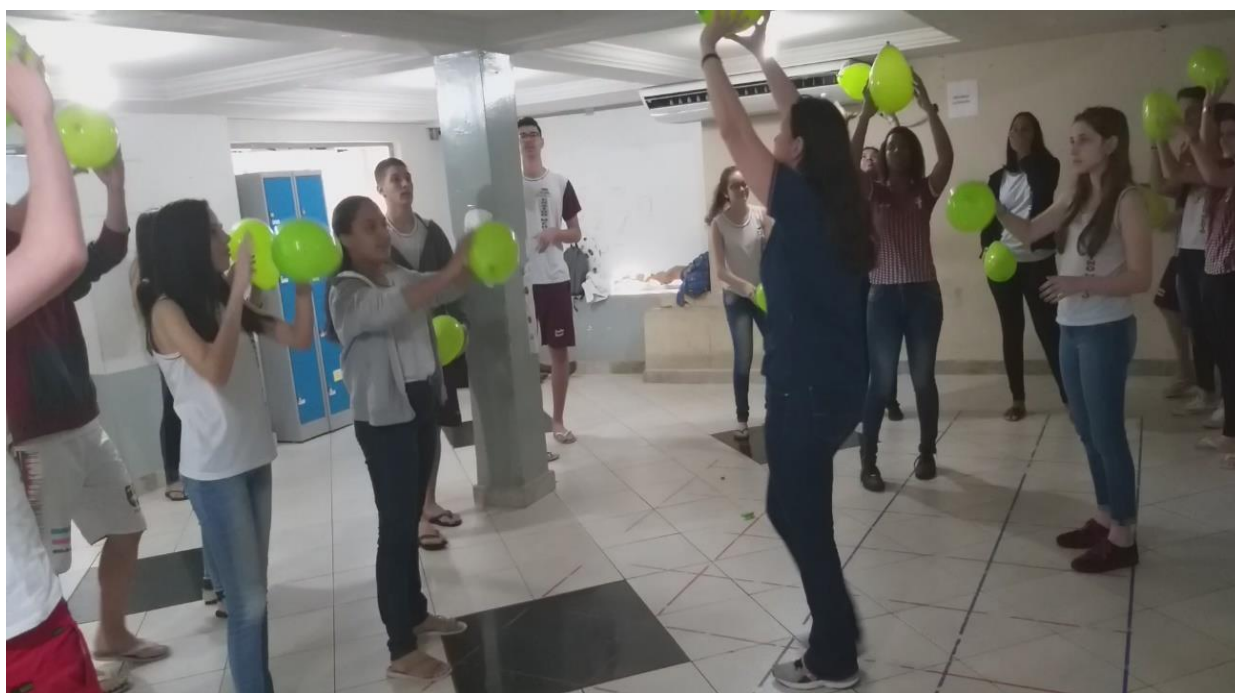


Fonte: acervo pessoal.

3ª fase: experimentação e vivência dos fatores/componentes do movimento e suas qualidades: Espaço (direto/indireto), Peso (leve/firme), Tempo (lento/rápido) e Fluência (livre/controlada). Nessa fase, realizamos uma vivência inspirada em Silva

(2013) com bolas de ar (Fotografia 40). Estas conduzidas com as seguintes combinações: leve e lenta; pesada e lenta; leve e rápida. Além das combinações, a atividade ocorreu alterando a posição das bolas de ar em partes do corpo, como ocorreu nas duplas, em que as bolas eram agarradas ao colega em partes diferentes do corpo, por exemplo, ombro e mão. Também realizamos experimentações em pequenos grupos. Cada grupo recebeu, com suas respectivas definições — apresentadas por RENGEL *et al.* (2017), duas das seguintes ações: torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar e sacudir. A partir das ações, os grupos elaboraram frases coreográficas, realizando uma dinâmica de transferência ou ligação entre as ações e explorando os níveis alto, médio e baixo (Fotografias 41, 42, 43, 44 e 45).

Fotografia 40 — Explorando os fatores/componentes dos movimentos com balões na turma do 2º 03



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 41 — Explorando o fator/componente do movimento peso com a turma do 2º 03



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 42 — Explorando o plano alto com a turma do 2º 03



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 43 — Explorando o fator/componente do movimento espaço com a turma do 2º 05



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 44 — Explorando o fator/componente fluência com a turma do 2º05



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 45 — Explorando os fatores/componentes do movimento em duplas



Fonte: acervo pessoal.

4^a fase: composição da sequência coreográfica de uma dança, que poderia ser: Moderna, Jazz, danças Populares ou danças Folclóricas do Brasil (Frevo, Forró, Samba, Ciranda, Carimbó, Congo, Xaxado, Catira, entre outras). A escolha do estilo de dança ficava a critério do grupo, considerando a amplitude e diversidade de possibilidades proporcionadas pelos elementos da dança (música, ritmo e movimento) e os fatores/componentes do movimento e suas qualidades, conforme teoria de Laban (Fotografias 46, 47, 48, 49 e 50).

Fotografia 46 — Composição coreográfica: dança Carimbó com a turma do 2º 02



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 47 — Composição coreográfica: dança Axé com a turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 48 — Composição coreográfica: dança Capoeira com a turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 49 — Composição coreográfica: dança Rock com a turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 50 — Apresentação coreográfica: estilo livre com a turma do 2º 05



Fonte: acervo pessoal.

O ato criador é carregado de sentidos, pois nele estão contidas as sensibilidades e as subjetividades. Logo, a autonomia conquistada no fazer dança na escola proporciona a apropriação e a produção de conhecimentos significativos que contribuirão para a formação dos sujeitos. A importância de possibilitar momentos para a produção dos(as) estudantes é verificada em uma questão do memorial relacionada à atividade mais marcante realizada nas aulas. A estudante Jovana, do 2º 02, respondeu: “o *Carimbó*, pois foi criatividade nossa”. Já a estudante Schaiana, do 2º 01, relatou: “a *coreografia*, pois poderíamos organizar a dança com próprios passos, ritmo...”.

A satisfação observada na atitude criativa do(a) estudante reforça os propósitos de ensino das práticas corporais na escola e o lugar da prática pedagógica, responsável pela transmissão desse saber. Isto é:

[...] a Educação Física tem como objeto de estudo a Cultura Corporal, participando do processo de formação escolarizada, socializando expressões que foram e vêm sendo desenvolvidas pelos seres humanos, que se expressam na dimensão corporal, no que designamos aqui de gesto significante, como forma de possibilitar a todos os estudantes o acesso ao conhecimento e aos seus meios de (re)produção como um direito inalienável de acesso à produção cultural imaterial.

Nesta perspectiva, a capacidade da expressão corporal como linguagem desenvolve-se numa sequência de vivências e de experiências que se

iniciam na interpretação espontânea ou livre, passando para a interpretação e explicação de conteúdos clássicos, em que conscientemente o estudante apropria-se e produz a linguagem corporal. Para tanto, a Educação Física trata diferentes ações humanas (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, a luta, dentre outras), orientadas para a realidade concreta, às necessidades e motivações humanas, com fim formativo que promove a apreensão do conhecimento histórico indispensável ao desenvolvimento do pensamento sobre a Cultura Corporal, expressando o caráter político do ato educativo (BRASILEIRO, *et al.*, 2016, p. 1010).

Vale destacar que as formas abertas de ensino possibilitam a ocorrência de aprendizagens significativas, por permitirem que a relação estudante–conhecimento faça parte do processo de ensino. Oportunizar experiências com o movimento humano é enxergá-lo como forma de comunicação com o mundo. Se a escola pretende ser inclusiva e integral, ela não pode abdicar do sensível, ou seja, da educação estética, na direção da formação de sujeitos críticos e autônomos em suas relações de acesso e manejo das práticas corporais.

9 OS COMPASSOS E DESCOMPASSOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA DANÇA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA E.E.E.M. EMÍLIO NEMER — ELEMENTOS QUE LEGITIMAM SEU ENSINO E PROPORCIONAM SUA DEMOCRATIZAÇÃO

9.1 Os(As) estudantes resistem à dança, mas o(a) professor(a) resiste à resistência dos(as) estudantes: algumas reflexões sobre a prática docente em consequência dos deslocamentos provocados

Desde a aplicação do questionário diagnóstico, já era possível prever a resistência de alguns escolares em relação ao conteúdo dança. Todavia, foi necessário superar esse sentimento e mediar o processo de ensino-aprendizagem para promover a aquisição e a produção do conhecimento em dança. “Se admitirmos a dança como conteúdo, teremos de recorrer a ela, assim como recorreremos aos demais conteúdos como sendo importantes para a formação das crianças e adolescentes.” (BRASILEIRO, 2002-2003, p. 49). De fato, é isso! Mas também reconhecemos que não é tão simples assim em certos contextos.

Às vezes, a construção de um espaço/tempo que privilegie o protagonismo dos alunos no processo de fazer dança não é tarefa fácil. A desconfiança inicial, o receio de realizar os movimentos e o medo do julgamento dos colegas são barreiras que precisam ser ultrapassadas e, neste momento, a mediação do professor é de fundamental importância (DAL CIN; KLEINUBING, 2015, p. 800).

Assim sendo, compartilho alguns acontecimentos e situações de resistência à dança, como também as estratégias utilizadas para resistir à resistência dos(as) estudantes. Para futuras experimentações com a dança no Ensino Médio, compartilho ainda algumas modificações necessárias realizadas no planejamento das ações da Sequência Didática/Unidade de Ensino.

Alguns registros confirmam a oposição dos(as) estudantes. Por exemplo, no diário de campo da turma do 2º 03, foi assim registrado pela estudante Maryanna: “quando a professora falou da dança, tiveram pessoas que ficaram desconfortáveis com isso”. Já na turma do 2º 01, as estudantes Ana Luiza e Raquel relataram: “a

aula foi encerrada pois alguns alunos estavam relutando a participar ou se recusando a fazer a atividade adequadamente”. Em outra ocasião, também com a turma 2º 01, escrevi: “hoje não insisti, como resultado muito(as) não dançaram”. Outras falas se destacaram e demonstraram a não aceitação inicial pela dança, como é possível perceber no Quadro 8.

Quadro 8 — Falas que demonstram a resistência inicial à dança

Turma	Gênero	Comentários
2º 01	Menina	<i>“Minha mãe disse que esse projeto é uma perda de tempo”.</i>
2º 03	Menino	<i>“Não me sinto à vontade, não gosto de dançar”.</i>
2º 02	Menino	<i>“Não gosto. Tive oportunidade, mas não dancei. Não tenho vontade de tentar”.</i>
2º 02	Menina	<i>“Dançava no fundamental, sofri bullying devido ao corpo. Agora tenho vergonha. Isso me prejudicou não só na dança, mas em tudo”.</i>
2º 02	Menino	<i>“Tenho vergonha. Sou tímido. No fundamental me ‘zoaram’ peguei trauma de dançar, mas agora tenho vergonha”.</i>
2º 02	Menino	<i>“Não vou participar de nenhuma atividade e também não vou entregar a autorização para participar”.</i>
2º 03	Menino	<i>“Eu faço motocross, você não (se referindo a mim, professora), certo? Então, o mesmo acontece comigo, não vou dançar”.</i>
2º 04	Menino	<i>“Tenho vergonha, posso filmar? Sou bom nisso”.</i>
2º 04	Menino	<i>“Não vou dançar, pode me dar zero”.</i>
2º 04	Menino	<i>“Não vou dançar devido à religião”.</i>

Fonte: arquivo pessoal do diário de campo desta pesquisadora.

Uma das estratégias utilizadas para a identificação e a aproximação dos(as) estudantes foi a conversa particular. Isso demonstra que nós, professores(as), nos importamos com o não envolvimento dos(as) alunos(as) nas aulas. Além disso, algumas falas são reveladoras e só aparecem na conversa quando esta é realizada individualmente com o(a) estudante que está apresentando problema de participação. As falas apresentadas no Quadro 8 foram registradas durante esses momentos de conversa particular. Alguns casos, tais como os de problemas de saúde e de gravidez, não foram apresentados no quadro por serem considerados motivos justos para explicar a não participação. Notem: a maior resistência está entre os meninos. O problema com a autoimagem é recorrente, tendo sido provocado pelo *bullying* em anos anteriores. A vergonha e a falta de afinidade também são citadas como razões para o não envolvimento na dança. Além disso, a

falta de incentivo familiar igualmente aparece entre os motivos, talvez pelos pais e/ou responsáveis não perceberem a importância da dança no processo de formação de seus filhos e filhas.

Para vencer esses desafios, são necessárias “doses extras” de paciência, de afeto e de busca por estratégias para atingir a vontade e a motivação dos(as) estudantes.

Alguns(mas) estudantes não necessitaram de grandes esforços, pois, ao verem seus/suas colegas de turma e a dinâmica do processo de ensino acontecendo, foram sensibilizados e começaram a dançar. Outros(as) estudantes não saíram da inércia (infelizmente), mas se envolveram na aula com outras atividades e funções, por exemplo. Desse modo, eles/elas realizaram os registros das aulas em imagens (fotos e vídeos) e/ou realizaram atividades paralelas, como: pesquisa, fichamento de textos, análises de vídeo e apresentação de trabalho dos respectivos temas estudados.

Ainda que os(as) estudantes tenham passado sem a experiência do movimento em dança, foi possível dizer que a abordagem ampla das metodologias utilizadas nesta intervenção pedagógica proporcionou a aquisição de conhecimentos e saberes em dança. Isso porque o apreciar dança é também um tipo de conhecimento que tende para a educação do sensível, isto é, a dança é capaz de afetar mesmo a quem não participa ativamente de seus processos. Corroborando com essa ideia, Kunz (2004) escreve:

[...] a participação e a descoberta de um “saber-sentir” pela dança, na verdade não acontece apenas com quem efetivamente dança, mas com todo aquele que realmente participa do acontecimento da dança, se deixa envolver por ela, “nada” com ela, mesmo se for apenas assistindo a uma apresentação (KUNZ, 2004, p. 92, grifos do autor).

As falas de uma menina e de um menino da turma do 2º02 em relação aos casos de *bullying* e de “zuações” pelos quais passaram no Ensino Fundamental (Quadro 8) causaram-me uma intensa preocupação, pois, observando os seus relatos, fica nítido que os fatos ocorreram em aulas de Educação Física com o conteúdo dança. Foi possível notar ainda que esses acontecimentos marcaram a vida desses estudantes de forma negativa. A Educação Física, mais do que

qualquer outra prática pedagógica, deveria estar atenta a manifestações preconceituosas e discriminatórias, de modo a coibi-las.

A situação descrita me fez refletir e enfatizar a questão da valorização da autoimagem e do respeito pelo próprio corpo e pelo corpo do(a) outro(a). Diante dessas revelações, encaminhei os casos para a equipe pedagógica da escola, pois percebi que necessitavam da contribuição de outros profissionais e de atenção individualizada. Bom, a menina, já no final do processo de ensino, para minha alegria, começou a participar. Timidamente, mas começou. O mesmo não ocorreu com o menino que, lamentavelmente, não participou e não se envolveu em nenhuma atividade proposta.

Outra dificuldade que contribuiu para a atitude de resistência dos(as) estudantes em relação ao conteúdo dança foi a preferência que eles/elas apresentavam pelos jogos, possíveis de serem praticados na Sala de Jogos. A alternativa encontrada para amenizar essa resistência foi a negociação com as turmas. Dessa forma, as aulas foram ministradas em sequência sucessiva, ou seja, 2 aulas eram referentes ao conteúdo dança e 1 aula, ao conteúdo jogo. O ponto negativo dessa estratégia é o prolongamento da Sequência Didática/Unidade de Ensino, que pode se tornar algo repetitivo e, por consequência, gerar desmotivação. Esse, porém, é um “mal necessário”.

As relações estabelecidas em sala de aula ocorrem em meio a tensões que precisam ser equilibradas. Ambas as partes devem ceder para que os objetivos sejam alcançados, sendo que o(a) professor(a) nunca pode esquecer que: ele/ela é o(a) adulto(a) da história, é quem já passou pelo processo de formação. Cabe, então, ao(à) docente dar o primeiro passo rumo à conciliação, mas é claro, sem perder de vista a sua autoridade de mediador(a) do conhecimento.

Outro fator que também dificultou o bom desenvolvimento das atividades foi a falta de espaços físicos — como: salas amplas, arejadas e com espelhos — para oportunizar experiências de movimento mais enriquecedoras. Sobre o assunto, Brasileiro (2002-2003) faz uma importante observação: o espaço físico/arquitetônico das escolas é estruturado com base nas proposições pedagógicas. Dessa maneira, torna-se necessária uma reflexão, a fim de redimensionar esse espaço. A Educação

Física, para superar os paradigmas tradicionais de sua prática, precisa pensar em outros espaços de ensino além da quadra esportiva.

Não há dúvidas de que as instalações físicas contribuem significativamente para uma educação de qualidade. Apesar disso, o ensino não pode ser inviabilizado, uma vez que a infraestrutura ineficiente é uma realidade para parte significativa das escolas brasileiras. Ao negligenciarmos os conteúdos, estaremos sendo coniventes com o sistema, que é falho com a educação. Portanto, é necessário reconfigurar os espaços, para que, assim, as práticas possam acontecer da melhor maneira possível.

Detalhes, como roupa, calçados, figurinos e acessórios, também fazem a diferença no trabalho com a dança. Durante as aulas, os(as) estudantes, na maioria, usam calças *jeans* e sandálias. A calça *jeans*, apesar de ter seu uso normatizado pelo regimento da escola referente ao uniforme escolar, impossibilita a execução dos movimentos com amplitude. As sandálias prejudicam também a realização dos movimentos, mas, ainda assim, muitos(as) estudantes preferem usá-las a terem que ficar com os pés descalços e empoeirados no restante do tempo.

Não há como negar que a indumentária e os figurinos característicos ajudam a vivenciar a dança na sua completude, mas a escola e os(as) estudantes não possuem plenas condições financeiras para arcarem com a fabricação de roupas para as danças do modo que desejamos. Com isso, é adaptar, ajustar, aproveitar, enfim... fazer como se pode. Por exemplo, um grupo de estudantes do 2º 02 escolheu dançar o Carimbó. As meninas se lamentaram por não conseguirem as saias típicas da dança (coloridas, volumosas e rodadas) e, em dado momento, pensaram em desistir. Mas, apesar disso, incentivei as alunas, mostrando que o importante era a vivência e o conhecimento da dança. Por fim, improvisamos uns vestidos que a escola possuía e, assim, aconteceu o Carimbó do 2º 02. Talvez este pudesse parecer estranho aos olhos dos entendedores da dança, entretanto o objetivo foi atingido, já que o que realmente importa é a vivência e o conhecimento ali elaborado.

Não queremos demonstrar uma posição conformista em relação à carência de espaços e recursos de boa parte de nossas escolas públicas. Mas sim mostrar que,

apesar dos obstáculos, é possível fazer acontecer dança na escola, igualmente com os demais temas da Cultura Corporal de Movimento.

Em relação ao modo como foi estruturada e implementada a Sequência Didática/Unidade de Ensino, sugiro algumas modificações.

A dança deve ser programada e planejada para o 1º ou 2º trimestre do ano letivo. O cenário de cansaço, próprio e comum de fim de ano, interferiu na motivação dos(as) estudantes em realizar as atividades. As turmas do 2º 03 e 2º 04, especificamente, alegaram indisposição, acúmulo de tarefas escolares no 3º trimestre, cansaço excessivo e falta de tempo extraescolar para concluir a elaboração da sequência coreográfica. A estudante Danielle, do 2º 04, escreveu na autoavaliação sobre as atividades de dança, desenvolvidas nas disciplinas de Educação Física e de Arte: *“gostei bastante, mas acredito que poderia ter sido trabalhada antes, já que fim de ano é muito cansativo, e dança é uma atividade corporal que conseqüentemente vai ser cansativa”*. Também Ludimila, da turma do 2º 04, alegou que o envolvimento mínimo foi *“por conta de muitos trabalhos, provas e estresse com escola e trabalho”*.

O que ocorre é que muitos(as) jovens estudantes do Ensino Médio têm assumido atividades remuneradas, e isso acaba impactando na disponibilidade e no entusiasmo para realizar plenamente as tarefas escolares. Além disso, o sistema de avaliação escolar por distribuição de pontos e a aplicação de provas e avaliações externas, como o PAEBES e a preparação para o ENEM, de certo modo, podem sobrecarregar os(as) estudantes que não possuem dedicação exclusiva para os estudos.

Sobre a distribuição dos temas ao longo da Sequência Didática/Unidade de Ensino, fiz a opção por primeiro trabalhar as danças pertencentes à cultura local e que fazem parte do cotidiano dos(as) estudantes. Isso ocorreu pelo seguinte motivo: a identificação dos(as) escolares com essas danças poderia reduzir a resistência inicial ao conteúdo dança. Em partes, foi isso o que aconteceu, e, apesar dos casos de resistência, concluo que foi positiva a experiência. Porém, após o encerramento dos trabalhos, percebi que poderia ter antecipado o ensino dos fatores/componentes do movimento da abordagem de Laban, já que essa perspectiva abre o leque de

movimentos, estimula a criatividade e o processo criador em dança. Assim, as danças populares locais poderiam ter sido mais bem exploradas ou ressignificadas a partir das contribuições dos estudos da movimentação humana, realizados por Laban.

Outra questão que modificaria em futuras experiências seria a de que teria atenção redobrada às danças folclóricas do Brasil. Diniz e Darido (2015) afirmam que essas danças necessitam de maiores oportunidades para serem inseridas na Educação Física. Ressaltam ainda que os(as) estudantes pouco conhecem sobre essas manifestações e que a escola tem deixado de explorá-las.

Acredito que tematizar as danças folclóricas do Brasil seja uma maneira de expandir o conhecimento dos(as) estudantes em relação às diversas manifestações corporais presentes no território nacional, promovendo, assim, o respeito e a valorização da diversidade cultural que “[...] é universalmente enriquecedora e necessária.” (GOMES, 2012, p. 9). Contudo, parece que os(as) estudantes não demonstram abertura e predisposição para as danças folclóricas. Isso pode estar relacionado às considerações de Marques (2010), ao ressaltar que afirmações como, “‘resgatando’ as danças populares estaremos também ‘resgatando’ a ‘cultura e identidade brasileiras’”, são arriscadas pelos seguintes motivos:

[...] 1) desconsideram a pluralidade cultural que existe nas próprias fronteiras do Brasil. Ou seja, para o corpo de um aluno paulista, o frevo pode ser tão “estrangeiro” como uma valsa vienense; 2) não levam em consideração os valores e vivências corporais do cidadão contemporâneo, que podem ser opostas aos incorporados nessas danças; 3) o processo de globalização muitas vezes não nos permite realmente distinguir o que é ou não legitimamente “brasileiro” hoje em dia (MARQUES, 2010, p. 44-45, grifos do autor).

Pelas razões já apresentadas, os(as) estudantes demonstram mais proximidade e predileção pelas danças atuais e midiáticas, principalmente as internacionais. Não que devemos ignorar essas danças, mas penso que cabe a nós, docentes, incentivarmos os(as) estudantes a buscarem conhecer melhor o Brasil. Conhecer, sobretudo, o modo de ser, de pensar e de agir das diferentes regiões brasileiras, além de entender que essas particularidades também são manifestadas no corpo por meio de danças populares e folclóricas.

9.2 A intervenção pedagógica e a legitimidade do ensino da dança nas aulas de Educação Física na E. E. E. M. Emílio Nemer

Legitimar a Educação Física na escola talvez nunca tenha sido tão urgente quanto agora, isso porque sua obrigatoriedade, garantida pela legislação, é tênue e provisória. Recentemente, as propostas de reformas educacionais dirigidas ao Ensino Médio postulavam a retirada da Educação Física do currículo escolar. Bungenstab (2019) argumenta que as propostas para o novo Ensino Médio surgiram como uma saída para superar a crise nele instaurada nos últimos tempos.

Como acompanhei, a proposta de retirada da Educação Física do currículo escolar não seguiu adiante, porém os argumentos dessa tentativa continuam ecoando. A reinserção da Educação Física no currículo escolar não tranquiliza a área, já que sua permanência como prática pedagógica ainda precisa ser consolidada.

Apesar do significativo avanço no campo epistemológico da área, novas reflexões deverão surgir para garantir a importância da Educação Física na formação dos(as) escolares e para fortalecer os elementos que sustentam seu tempo e espaço na escola. Nesse sentido, Bracht (2019) aponta que temas fundamentais para a Educação Física, tais como o corpo/movimento, a saúde, o esporte e o trabalho/lazer, deverão ser considerados tendo em vista a construção de um discurso legitimador.

A dança, nesse contexto, busca subsídios para uma dupla legitimação, pois se trata de uma prática corporal marginalizada entre as demais, condição também observada nas disciplinas às quais ela está vinculada na escola (SILVA, 2013).

Alves *et al.* (2015) argumentam sobre a presença da dança na Educação Física escolar, indicando suas contribuições para a formação dos(as) discentes:

Acredita-se que a dança contemplada na Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental e Médio, possibilitará aos estudantes o desenvolvimento de habilidades corporais, sentimentos, significados, acesso ao acervo da cultura, saúde e os princípios de valores pedagógicos, tais como: socialização, individualidade, coletividade, integração,

cooperação e autoestima, permitindo a cada estudante se autoconhecer e respeitar a diversidade cultural (Alves *et al.*, 2015, p. 351).

Além dos discursos, acredito que outros fortíssimos elementos para legitimar a Educação Física e, conseqüentemente, a dança são os resultados e as experiências da prática pedagógica, a descrição daquilo que realmente ocorre no “chão da escola”. É, pois, na prática pedagógica que os atores e as atrizes entram em cena e dramatizam as teorias, os pressupostos, as diretrizes, as resoluções, as regulamentações, enfim, realizam a ação de todos os capítulos que foram escritos para a educação brasileira. Trago, então, na íntegra as respostas do memorial das estudantes Luana, da turma do 2º 02, (Figura 16) e Ludimila, da turma do 2º 04, (Figura 17). As questões eram as seguintes:

- 1) Qual foi a atividade mais marcante realizada durante as aulas de dança? Justifique.
- 2) Com as reflexões realizadas nas aulas de dança, você percebeu mudanças na sua forma de pensar e nas suas atitudes em relação ao cuidado, ao respeito e à valorização do seu próprio corpo? Justifique.
- 3) As aulas de dança te ajudaram a se relacionar melhor com o(a) outro(a)? Explique.
- 4) A partir do que vivenciamos nas aulas de dança, como você define ritmo?
- 5) Com as reflexões realizadas nas aulas, você passou a dar mais atenção às letras das músicas que você ouve? Justifique.
- 6) Com as atividades de dança, você se sente com menos vergonha de falar ou de se expressar em público?
- 7) Como foi participar do Festival de Quadrilha? Relate a experiência.
- 8) Sobre o Forró, quais foram os conhecimentos adquiridos?
- 9) Você consegue, com clareza, identificar os fatores de movimento e suas qualidades? Justifique.
- 10) Quais as principais dificuldades encontradas para participar das atividades de dança?
- 11) Caso o seu envolvimento tenha sido mínimo, quais foram as razões/motivos?

- 12) Aponte quais foram os pontos positivos das aulas de dança e o que pode ser melhorando para intensificar a participação e a aquisição do conhecimento em dança.
- 13) Você gostou da forma como a dança foi trabalhada nas aulas de Educação Física com atividades práticas, teóricas e em parceria com a disciplina de Arte? Justifique.

Figura 16 — Respostas do memorial da estudante Luana, da turma do 2º 02

- e todas as outras atividades...
- 1- A quadrilha é isto que foi um momento que reunia quase a sala toda, e foi um dos poucos momentos em que houve contato direto com outros valores e pessoas!
 - 2- Sim. Não usamos um corpo! Um corpo que deve ser preservado, em tratamento livre, e a dança, de maneira formal, nos proporciona três vantagens.
 - 3- Sim. Pois as atividades coletivas fizeram com que a sala se aproxime se mais. Entretanto alguns alunos não participaram.
 - 4- Ritmo é tempo. O tempo que você pode se sentir livre, inspirado, contente, mais disciplinado!
 - 5- Sim. Após a atividade das letras das músicas, percebi que muitas letras são inibidas ou despercebidas devido ao ritmo contagiante. Já sobre a letra as letras, mas após a aula descrita, percebi mais.
 - 6- Por parte sim.
 - 7- Muito incrível! Momento único que deixará saudades!!
 - 8- Duas origens são diversificadas. O rei do Baião é Luiz Gonzaga. É um estilo musical composto por vários instrumentos, como sanfona, triângulo e violão. Cada região tem uma peculiaridade!
 - 9- Equilíbrio - Entregue (livre) e controlada;
Espaço - Direto e indireto;
Paso - Livre, transição e parada;
Tempo - Lento, médio, rápido.
 - 10- Simplicidade (pequinhos), sem muitas dificuldades.
→ Participação e interação com a turma.
 - 11- Participei de todas as atividades propostas!
 - 12- Liberdade no conhecimento, aperfeiçoamento dos movimentos... (positivos).
Para melhorar devemos participar mais!
 - 13- Sim, muito!
- Se fosse o projeto com a aula de arte, tínhamos mais tempo e acesso ao conhecimento!
- Alegria

Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora.

Figura 17 — Respostas do memorial da estudante Ludimila, da turma do 2º 04

Ludimila

- 1- A aula mais marcante foi o dia em que refletimos e meditamos sobre a vida e ganhamos um espelho. Esse dia me trouxe tranquilidade e refleti sobre a importância da vida e de quem está em minha volta.
- 2- Sim, percebi mudanças na minha forma de pensar e atitudes ao cuidado, respeito e valor ao meu corpo. Eu aprendi que meu corpo é muito importante e merece respeito e também o meu corpo pode fazer vários movimentos diferentes que aprendi em aula.
- 3- Sim, me ajudou a me relacionar melhor com outros. Como por exemplo passos de dança que dependiam de outros ou de todo o grupo.
- 4- Ritmo é um movimento que acompanha a música ou um som e o tempo.
- 5- Sim, passei a dar mais atenção. Como por exemplo músicas que parecem ser inocentes, mas carregam muitas letras feias. Apesar de todos cantarem não significa que é algo bom ou que faça bem.
- 6- Não, não me sinto com menos vergonha de dançar em público. Mas de falar e de me expressar sinto menos vergonha.
- 7- Participar das quadrilhas foi muito bom, pois tivemos um dia de aula diferente.
- 8- Eu conheci os instrumentos e história e músicos do forró.
- 9- Sim, consigo identificar os fatores de movimento. Consigo identificar o peso, espaço, tempo e fluência.
- 10- As principais dificuldades são a vergonha dos alunos e a falta de vontade e preguiça.
- 11- O meu envolvimento mínimo foi por conta de muitos trabalhos, provas e estresse com escola e trabalho. E a experiência de montar a quadrilha foi muito desca-
tante com todos.
- 12- As aulas de dança foi que tivemos experiências novas, como aprender danças forró. Tornar as aulas mais atraentes e proporcionar projetos com mais tempo para poder planejar.
- 13- Não gostei, pois o assunto ficou muito repetitivo e todas as aulas estudávamos sobre dança.

Fonte: arquivo pessoal desta pesquisadora.

O memorial foi uma atividade simples e objetiva que teve como propósito verificar as impressões dos(as) estudantes e o que eles/elas haviam guardado na memória acerca do ensino da dança.

Além de tudo o que foi analisado e apresentado ao longo deste texto, fica evidente ainda, nas falas das estudantes, que as aulas de dança contribuíram significativamente em alguns aspectos, tais como: na aquisição e produção de conhecimentos em dança; na promoção da interatividade na turma por meio do trabalho em equipe; na socialização; no conhecimento de outras culturas; na valorização do corpo; na análise crítica das letras das músicas; na diminuição do receio de se apresentar em público.

Estamos vivendo em um mundo cada vez mais individualista. As redes sociais nos conectam ao mundo, mas, ao mesmo tempo, nos tornam mais solitários(as), longe das relações humanas, dos afetos, dos sentimentos, dos valores, das sensações e das emoções. Isso pode estar relacionado às falas das estudantes ao mencionarem o interagir e o estar perto dos(as) colegas.

Embora todos os demais discursos e elementos apresentados ao longo deste texto (incorporados por estudos da área e pela densa literatura publicada) revelem a legitimidade e a importância da dança como conteúdo da Educação Física escolar, trago aqui, despretensiosamente, mais um: o retorno das sensações e das emoções. Diante do contexto contemporâneo — que passa veloz, despercebido, frio e racional —, conteúdos dessa natureza são imprescindíveis para a formação de nossos(as) jovens estudantes. Uma educação do tipo integral. Um processo de formação:

[...] em que seja possível construir uma concepção de ser humano, partindo de uma concepção de mundo que tem nos projetos científicos, políticos, pedagógicos, éticos e também, estéticos, sua sustentação (BRASILEIRO, 2012, p. 201, grifo nosso).

Vale destacar que a dança não é solução para todos os males, mas é preciso reconhecer que, quando trabalhada de forma prazerosa, sem a imposição de uma determinada *performance*, ela é capaz de suscitar sentimentos de alegria e prazer. Assim diz Gabriel, do 2º 02, ao responder o memorial sobre os pontos positivos das aulas de dança: “*pontos positivos foram os risos*”. Em uma das atividades realizadas,

os(as) estudantes deveriam resumir a dança em uma única palavra. Muitos(as) a definiram como “alegria” (Fotografia 51).

Fotografia 51 — Definição de Dança como “Alegria”, pela estudante Francieli, da turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

E quantos sorrisos... Muitos! Como apresentado nas Fotografias 52, 53, 54, 55, 56 e 57.

Fotografia 52 — Elaboração de frases coreográficas com estudantes da turma do 2º 01



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 53 — Festival de Quadrilha da turma do 2º 05



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 54 — Festival de Quadrilha da turma do 2º 04



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 55 — Festival de Quadrilha da turma do 2º 02



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 56 — Festival de Quadrilha da turma do 2º 03



Fonte: acervo pessoal.

Fotografia 57 — Festival de Quadrilha da E.E.E.M. Emílio Nemer



Fonte: acervo pessoal.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de participar do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) contribuiu significativamente para o meu processo de formação continuada, principalmente no que se refere ao fazer docente e na busca por superar os problemas da própria prática.

Como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio, a dança gerou, por vários momentos, inquietações e sentimento de frustração na minha prática pedagógica. Nesse sentido, a realização do ProEF me permitiu escolher a dança como objeto de pesquisa. A partir dessa escolha, iniciei um caminho de leitura e estudos sobre a dança na escola. Com o apoio da literatura, realizei o planejamento e a implementação de uma Sequência Didática/Unidade de Ensino (apresentada neste texto de dissertação) para o desenvolvimento da dança na escola.

As questões que me levaram, inicialmente, a pesquisar a dança não estão completamente respondidas e continuarão acompanhando a prática docente. Porém, este trabalho de intervenção pedagógica possibilitou a reflexão sobre as dificuldades, motivando-nos a buscar estratégias para ensinar a dança de forma democrática na escola. Além disso, alguns dos pressupostos que nortearam este trabalho de pesquisa podem ser considerados no desenvolvimento da dança nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, fortalecendo os processos de ensino dessa prática corporal.

Assim, a proposta de intervenção pedagógica deste estudo, inspirada nas perspectivas críticas da Educação Física, buscou superar a sua compreensão de mera atividade, entendendo-a, no entanto, como componente curricular possuidor de conhecimentos específicos. Essa compreensão que vem sendo consolidada na área possibilita a abordagem pedagógica das práticas corporais pertencentes à Cultura Corporal de Movimento. Além da experimentação e da fruição, os(as) estudantes tiveram, por exemplo, momentos de reflexão para estimular o olhar crítico sobre as manifestações culturais, neste caso, a dança.

O envolvimento da família e da equipe gestora e pedagógica da escola com o projeto foi imprescindível para a efetivação da intervenção pedagógica. As ações

escolares abertas à participação da família podem se tornar exitosas, isso porque ela (a família) é considerada a principal referência para a formação dos(as) jovens estudantes. A parceria e a sintonia entre escola e família podem gerar motivação e segurança, condições positivas para o engajamento dos(as) estudantes nas ações pedagógicas. A reunião com pais, mães e/ou responsáveis foi um momento significativo para o planejamento da proposta, porque possibilitou o diálogo e a participação ativa da família na elaboração da proposta de ensino da dança.

Com o objetivo de promover aprendizagens significativas e diminuir a distância entre o que é proposto pelos currículos escolares e a realidade vivida pelos (as) estudantes, adotamos a estratégia do planejamento participativo – ouvir os(as) estudantes. Eles/Elas participam do processo de planejamento e de desenvolvimento das ações, estimulando, assim, o protagonismo e o interesse pelo aprendizado. E um dos meios de estimular a participação e o envolvimento dos(as) estudantes nos estudos em dança foi a criação de grupos de *WhatsApp* da sala, já que na fase diagnóstica da pesquisa a presença intensa das TICs emergiu de maneira acintosa, especificamente o uso dos celulares.

Antes de iniciar o trabalho com a dança propriamente dita, abordamos a temática “Práticas Corporais e Gênero” visando estimular a desconstrução de estereótipos e paradigmas que perpassam o processo de participação e de adesão das pessoas nas práticas corporais. As questões de gênero presentes nas práticas corporais refletem a realidade de comportamentos e pensamentos enraizados na sociedade. A dança e, principalmente, as danças clássicas – caracterizadas pelos movimentos suaves e delicados – podem acabar por afastar os meninos das aulas.

Embora o questionário diagnóstico desta pesquisa não tenha mostrado que as questões de gênero dificultariam a participação, observamos uma maior resistência dos meninos e um maior afastamento das aulas por eles. Para reduzir essa resistência, buscamos a sensibilização dos(as) estudantes por meio do diálogo e da realização de ações, tais como: da apreciação de filme e vídeos que destacam a presença masculina na dança; de estudos sobre as danças tematizadas; de rodas de conversa para discussão da temática; da aproximação de práticas comumente relacionadas ao universo masculino, como, por exemplo, o Futebol, aos elementos

da dança; da elaboração de frases coreográficas envolvendo toda a turma, em pequenos grupos e ou em pares.

Outro tema abordado antes da implementação da Sequência Didática/Unidade de Ensino para o ensino da dança foi: “Os Conteúdos da Educação Física”. O levantamento diagnóstico e os diálogos com os(as) estudantes mostraram que o esporte foi um conteúdo quase que hegemônico nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Para atrair a participação dos(as) estudantes, foi importante rompermos com antigos paradigmas e compreendermos a Educação Física como prática pedagógica que tematiza as diversas manifestações corporais, dentre elas, a dança.

Outro aspecto considerado na intervenção pedagógica desenvolvida neste estudo foi a valorização das subjetividades dos(as) estudantes considerando a relação sujeito-mundo – contribuições da perspectiva do “se-movimentar” (ARAÚJO *et al.*, 2010). Os movimentos próprios do ser que “se movimenta” foram explorados nas experiências.

O ensino das técnicas específicas da dança, associado ao estilo próprio do sujeito que se movimenta, promove a realização de algo novo: a resignificação dos movimentos, das práticas e da própria cultura.

Foi de fundamental importância considerarmos no processo de ensino da dança o contexto dos(as) estudantes, conforme nos orienta Marques (2010; 2011a). Com base nessa autora, o ensino deve levar em conta o cotidiano, a realidade e as experiências vividas pelos(as) estudantes, gerando, assim, aprendizagens significativas. Por isso, é importante o trabalho diagnóstico e o planejamento participativo: conhecermos os contextos dos(as) escolares.

Tais aspectos se mostraram importantes na realização do Festival de Quadrilha e nos trabalhos coreográficos. Quando o(a) estudante tem a oportunidade de vivenciar os seus repertórios próprios e criar a partir deles, o efeito na participação e nos resultados é mais significativo e prazeroso. Constrói-se o conhecimento com alegria e satisfação, pois ele se torna significativo.

Algo que também não pode passar despercebido é a insatisfação com a própria imagem corporal. Os(As) estudantes da E. E. E. M. Emílio Nemer, nos

registros e nas conversas, relataram que problemas com a autoimagem, com o receio de expor o corpo ao julgamento do outro(a) e de se tornar motivo de piada e *bullying* interferem na participação na dança. Portanto, as reflexões sobre os estereótipos de corpo e a dinâmica de valorização e aceitação corporal realizadas nesta intervenção pedagógica apresentaram respostas positivas em relação à autoestima e amor pelo próprio corpo.

Uma problemática que perpassa nossas aulas de Educação Física é a da questão religiosa. Algumas igrejas consideram determinadas práticas corporais (dentre elas, a dança) pecaminosas. Gerir os conflitos relacionados à religião é algo complexo. A escola pública brasileira é um espaço laico e, por isso, é direito do(a) estudante acessar os conhecimentos que a sociedade elegeu como merecedores de comporem os saberes escolares. Entretanto, a liberdade de crença também é um direito do estudante, já que esta, normalmente, exerce forte influência na vida e na formação dos indivíduos. Confrontar os direitos dos estudantes, bem como impor algo contrário à crença deles, pode não ser uma boa estratégia. Neste estudo, alguns estudantes evangélicos não se sentiram à vontade em participar da Quadrilha e houve casos de recusa completa. A principal ação foi o diálogo insistente, buscando demonstrar a importância e o direito à dança. Nas situações em que a sensibilização não ocorreu, os(as) estudantes realizaram atividades, tais como a elaboração e apresentação de trabalho de pesquisa e a análise coreográfica, já que o problema está no dançar e não no estudo da dança – apreciar, conhecer e falar sobre.

Outro pressuposto importante é o estímulo à reflexão sobre as manifestações culturais presentes em nossa sociedade. Pensando nisso, o ensino do Forró ocorreu, principalmente, por meio da aprendizagem de um de seus estilos – o Xote – contextualizando sua origem nordestina e abrindo espaço para as vivências contemporâneas de versão estilizada. Também se destacou a problematização dos conteúdos das letras do *Funk*, não no sentido de negar essa prática, mas de buscar a conscientização sobre tais conteúdos que, por vezes, inferiorizam as mulheres, incitam a conservação de padrões desiguais e injustos entre o masculino e feminino e fazem alusão ao consumo de drogas e à criminalidade.

O ensino da dança buscou uma aproximação com as teorias da dança por meio da perspectiva de Rudolf Von Laban. Das suas contribuições, exploramos os componentes/fatores do movimento (peso, tempo, espaço e fluência) e construímos frases coreográficas e coreografias de diferentes danças escolhidas pelos(as) estudantes. Ainda que de forma despretensiosa, foi possível dançar a partir dos estudos, do reconhecimento e da vivência dos elementos/fatores do movimento, propostos por Laban.

É importante destacar que, apesar da falta de espaços adequados — realidade essa a de muitas das nossas escolas públicas brasileiras —, foi possível desenvolver a dança durante as aulas. O estudo, portanto, pode auxiliar professores(as) que também passam por problemas de infraestrutura.

Desse modo, a intervenção pedagógica desenvolvida nesta pesquisa gerou, a partir de seus efeitos, os seguintes produtos: análises dos resultados presentes neste texto de dissertação e uma proposta de sistematização para os conteúdos trabalhados. A sistematização dos conteúdos foi organizada em um material curricular, disponível em dispositivos de armazenamento de dados (*Pen Drive*) e na *Internet*, via *link* de acesso. O material curricular completo é composto por arquivos que contêm uma pasta para o caderno didático e uma pasta distinta para cada um dos dez temas contemplados na Sequência Didática/Unidade de Ensino. O Quadro 9 apresenta a composição dos arquivos.

Quadro 9 — Composição dos arquivos presentes no material curricular**Composição do Caderno Didático**

- Sequência Didática/Unidade de Ensino para o conteúdo dança contendo as Competências Gerais da Educação Básica, Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias e Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e que foram consideradas na proposta de intervenção pedagógica, pelos objetivos específicos da aprendizagem e pela definição dos conteúdos organizados em 10 temas.
- Descrição das atividades desenvolvidas nos 10 temas contemplados com objetivos, lista de materiais ou recursos didáticos, instrumentos de registro e avaliação, *links* de vídeos, artigos ou de outros recursos importantes para a compreensão do tema ou para ampliar a perspectiva do(a) docente.

Composição dos Arquivos para cada Tema Trabalhado

- Arquivos formados por vídeos e fotografias produzidos e editados pelos(as) estudantes para auxiliar a compreensão e o desenvolvimento das atividades propostas pelo caderno didático.

Fonte: elaborado por esta pesquisadora.

O Caderno Didático produzido acompanha esta dissertação no Apêndice F.

Convido você, prezado(a) docente, a apreciá-lo.

Para ter acesso ao material curricular completo, acesse o *link*: <https://sites.google.com/view/mc-danca>.

Espero contribuir de alguma maneira com a prática pedagógica no que se refere ao ensino da dança em aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Despeço-me saudosamente, deixando para reflexão uma citação de Forquin (1993, p. 9): “[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos.”

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. de. **Poesias Completas de Casimiro de Abreu**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994, p. 80-81.
- ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M; BRACHT, V. **Epistemologia da Educação Física**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.
- ALVES, M. S; FALCÃO, A. P. S. T.; BRASILEIRO, L. T.; MELO M. S. T. de; MEDEIROS F. R. C. de. O ensino da dança no Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede estadual de Recife–Pe. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 350-367, abr./jun. 2015.
- ARAÚJO, L. C. G. de; DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; SURDI, A. C. Ontologia do Movimento Humano: Teoria do “Se-movimentar” Humano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 112, set./dez. 2010.
- ASSIS, M. D. P de; SARAIVA, M. do C. O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 303-323, abr/jun de 2013.
- AVATAR. Direção e Roteiro: James Cameron. Produção: James Cameron e Jon Ladau. Intérpretes: Sam Worthington, Zoe Saldaña, Sigourney Weaver, Stephen Lang *et al*. Música: Hames Horner. Estados Unidos: Lightstorm Entertainment, Dune Entertainment e 20th Century Fox, 2009. 1 DVD (162 min), color.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira na educação física. **Revista Discorpo**, Campinas - SP, n. 3, p. 25-45, 1994.
- BETTI, M.; ZULIANI., L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BETTI, M. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.
- BILLY Elliot. Direção: Stephen Daldry. Produção: Greg Brenman e John Finn. Criação e Roteiro: Lee Hall. Intérpretes: Julie Walters, Gary Lewis, Jamie Bell, Jamie Draven *et al*. Música: Stephen Warbeck. Reino Unido: Universal Pictures, 2000. 1 DVD (110 min), color.
- BOSCATTO J. D.; KUNZ, E. Didática comunicativa e interaçãossocial: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p.821-1113, out./dez., 2012.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, N.º 48, Agosto/1999.

BRACHT, V. A Educação física brasileira e a crise de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. (Org.). **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papirus, v. 1, p. 99-116, 2010.

BRACHT, V. **A Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Ijuí: Ed. Unijuí, (Coleção Educação Física), 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASILEIRO, L. T. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 5-18, set/dez. 2002.

BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 45-58, Jul./Jun. de 2002-2003.

BRASILEIRO, L. T. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 135-153, set./dez. 2010.

BRASILEIRO, L. T. Dança: sentido estético em discussão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 01, p. 189-203, jan/mar de 2012.

BRASILEIRO, L. T.; AYOUB, E.; MELO, M. S. T. de; LORENZINI, A. R.; PAIVA, A. C. de; SOUZA JUNIOR, M. B. A cultura corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

BRASILEIRO, L. T.; NASCIMENTO FILHO, M. J. do. A contribuição de Isabel Marques nas produções sobre “dança” e “ensino de dança” na Educação Física. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2017 Jan-Mar; 31(1): 223-233.

BUNGENSTAB, G. C. Educação Física, Ensino Médio e juventude: vamos falar sobre crise? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22: 2019.

CARMO, M. E. S. do. O corpo que dança: reflexões sobre as pesquisas do corpo nos legados de Pina Bausch e Rudolf Von Laban e as suas influências no processo de composição cênica na dança contemporânea. **Repertório**, Salvador, nº 20, p.227-234, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/8765/6309>. Acesso em: 08 fev. 2020.

CASTRO, V. G. de. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 124-135, setembro/2017.

CEROL na mão. Compositor: Bonde do Tigrão. Intérprete: **Bonde do Tigrão** – Leandro Dionísio dos Santos (Leandrinho), Gustavo Pereira, Tiago Alves (Tiaguinho), Wagner Rodrigues da Silva. Produtor: Dennis DJ. Rio de Janeiro: Sony Music, 2001. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f2ZVSl6bOI>. Acesso em: 06 abr. 2020.

CHAVES, E.; MORENO, A. A dança e a educação da feminilidade: Belo Horizonte – MG (1930-1960). **Revista Pro-Posições**, v. 29, n. 2 (87), p. 259-284, maio/ago. 2018.

COFFANI, M. C. R. da S.; GRUNENVALDT, A. C. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C.; GRUNENVALDT, J. T. Problematizações para uma prática pedagógica inovadora da Educação Física no Ensino Médio. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 22, n. 03, p. 101-114, set./dez., 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B; VALLES, E. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORDEIRO, M. O valor do corpo na construção da identidade. **Rev. Estud. Comun.** Curitiba, v. 12, n. 27, p. 19-26, jan./abr. 2011.

COSTA, E. M. de B.; VENÂNCIO, S. Atividade física e saúde: discursos que controlam o corpo. **Pensar a Prática** 7(1): 59-74, Mar. – 2004.

DAL CIN, J.; KLEINUBING, N. D. Dois pra lá e dois pra cá: as possibilidades da dança de salão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 796-807, out./dez. 2015.

DAMIANI M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em 23 jul. 2019.

DAYRELL, J.T.; CARRANO, P. C. R. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: **DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 101 – 133. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 25 fev. 2019.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: conteúdos, suas dimensões e significados. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

DARIDO, S. C. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. São Paulo: AVA Moodle [Edutec], 2018. Trata-se do texto 2 da disciplina 1 do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

DARIDO, S. C.; GONZÁLES, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de educação física escolar**. São Paulo: AVA Moodle [Edutec], 2018. Trata-se do texto 4 da disciplina 1 do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DINIZ, I. K. dos S. Dança nas aulas de Educação Física: dando voz ao corpo no IFSP – Capivari. *In*: NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. de S. (Orgs.). **Educação Física escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2 – Volume 37**. Curitiba: CRV, 2018. P. 133 – 146.

FÁVERO SOBRINHO, A. O aluno não é mais aquele! E agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero&category_slug=dezembro-2010pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2019.

FERREIRA, M. E. M. P. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. **Ciências & Cognição**, v. 15 (3): 047-061, 2010.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar/Jean-Claude Forquin; tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORRÓ e seus trios. **Papo de Magistra**: publicado em 19 set. 2015. 1 imagem, p&b. Disponível em: <http://papodemagistra.blogspot.com/2015/09/forro-e-seus-trios.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto de 2007.

GOMES JÚNIOR, L. M.; LIMA, L. M. de. Educação estética e Educação Física: a dança na formação de professores. **Pensar a Prática**, 6: 31-44, Jul./Jun. 2001-2002.

GOMES, L. R. e S. **Oficina de docência de danças populares**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2012.

GONZÁLES, F. J. Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. **In: A Educação Física escolar na América do Sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Org.: BRACHT, V; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. Curitiba: CRV, 2018.

GONZAGA de pai pra filho. Direção: Breno Silveira. Produção: Cibele Santa Cruz e Conspiração Filmes. Roteiro: Patricia Andrade. Intérpretes: Chambinho do Acordeon, Adelio Lima, Júlio Andrade, Giancarlo Di Tommaso **et al.** Brasil: Globo Filmes, 2012. 1 DVD (120 min), color.

GUIMARÃES, G. G. Revisitando as origens do termo juventude: a diversidade que caracteriza a identidade. **GT20 - Psicologia da Educação**, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-4136-int.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

JACO, J. F.; ALTMANN, H. **Significados e expectativas de gênero: olhares sobre a participação nas aulas de educação física.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-26, jun 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19899>. Acesso em: 29 mar. 2020.

JACOMINI, F. P.; FERNANDES, E. V. A resignificação do *Funk* nas aulas de Educação Física em uma escola pública da rede estadual do estado do Paraná. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. PDE Artigos, versão online.* 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_uenp_francianepereirajacomini.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

KIOURANIS, T. D. S. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social. **Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento. Ginástica, Dança e Atividades Circenses.** *In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. (org.); prefácio de Ricardo Garcia Cappelli. Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo.* Maringá: Eduem, 2014.

KLEINUBING, N. D.; SERVO, G.; REZER, R.; MATIELLO, M. L. da S. A dança na perspectiva crítico-emancipatória: uma experiência no contexto do ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 711-728, jul./set. 2012.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física no ensino médio. **Movimento**, v. 14, n. 2, p. 39-62, mai./ago., 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5753/3356>. Acesso em: 25 fev. 2019.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C. Educação Física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p. 31-39, jan./abr. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente: a mediação do professor nas aulas.** Goiânia: PUC Goiás, 2018. (Trata-se de material de apoio da Disciplina Teorias da Educação e Processos pedagógicos (NEE0041), publicado no site do docente.). Disponível em: <https://goo.gl/ipTt8h>. Acesso em: 27 ago. 2018.

LOPES, A. de C. **Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Bom Texto: FAPERJ, 2011.

LOPES, Y. M. S.; TAVARES, O.; SANTOS, W. O material de apoio curricular para a Educação Física do estado de São Paulo segundo as tipologias dos conteúdos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 813-826, jul./set. 2017.

MARQUES, D. A. P.; SURDI, A. C.; GRUNENVALDT, J. T. KUNZ, E. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p.243-263, jan/mar. 2013.

MARQUES, D. A. P.; SURDI, A. C.; ASSIS, M. D. P. de; KUNZ, E. Das técnicas específicas e do mundo vivido: implicações sobre o imitar e o criar na dança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 849-864, jul./set. 2014.

MARQUES, D. A. P.; ASSIS, M. D. P. de; SURDI, A. C.; LLUCH, Á. C.; KUNZ, E. Dança e técnica: uma aproximação com a fenomenologia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, out./dez. 2017.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz**, v. 3, n. 1, p. 20-28, Junho/1997.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

MARQUES, I. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011b.

MEDEIROS, J. **Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo e prazer**. 1ª ed. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2006.

MOLINA NETO, V.; FONSECA, D. G. da; SILVA, L. O. e; LOPES, R. A.; WITTIZORECKI, E. S. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a era do gelo. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p87>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MORAES, A. C. **Conhecimento e metodologia do ensino da dança**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, E. C.; BARBOSA, E. A. A dança na Educação Física: saberes propostos na formação inicial. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 264-275, abr./jun. 2018.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? **Pensar a Prática**, 2: 119-135, Jun./Jun. 1998/1999.

PACHECO, A. J. P. Educação Física e dança: uma análise bibliográfica. **Pensar a Prática**, 2: 156-171, Jun./Jun.1999.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude — alguns contributos. **In: Análise Social**, vol. XXV (105 -106), 1990 (1º, 2º). p. 139 – 165. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

REGINATO, S.; MOREIRA, F.; AVANCE, J.; VOLPONI, T.; RIBEIRO E. Produção de materiais curriculares na formação inicial: a ginástica geral como possibilidade de intervenção na escola. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, **Anais**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/download/1180/702>. Acesso em: 31 out. 2018.

RENGEL, L. P.; OLIVEIRA, E.; GONÇALVES, C. C. S.; LUCENA, A.; SANTOS, J. F. dos. Elementos do Movimento na Dança. Salvador: **UFBA**, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

REZENDE, L. **Você tem um corpo ou você é um corpo?** Portal do Professor. 17/12/2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21588>. Acesso em: 17 jul. 2019.

RIGONI, A. C. C.; DAOLIO, J. Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 875-894, jul./set. de 2014.

RIGONI, A. C. C.; DAOLIO, J. A aula de Educação Física e as práticas corporais: a visão construída por meninas evangélicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 147-158, jan./mar. de 2017.

RODRIGUES, D. A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003. Disponível em:

<https://boletim.spfef.pt/index.php/spfef/article/viewFile/111/98>. Acesso em: 01 abr. 2019.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, abr./jun. 2012.

SANTOS, R. F. dos; FERRAZ, S. C.; ALMEIDA, M. A. B. de; GUTIERREZ, G. L. A dança como prática de lazer: algumas reflexões sobre homens, gênero e o balé clássico. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, A.N.B. de. A. e. **Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajectos intergeracionais**. 2010. Tese. (Doutoramento em Estudos da Criança) - Área de Especialização em Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Braga.

SILVA, E. M. da. **Oficina de docência em dança**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2013.

SIQUEIRA, D. da C. O.; SIQUEIRA, E. D. de. O corpo que dança: percepção, consciência e comunicação. **LOGOS: comunicação e universidade**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Comunicação Social. Corpo, arte e comunicação. Ano 11, nº 20, 1º semestre de 2004.

SOUSA, N. C. P. de; HUNGER, D. A. C. F.; CARAMASCHI, S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo), Jul-Set; 28(3):505-20, 2014.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís**, São Paulo, p. 6-12, 1996.

TITANIC. Direção e Roteiro: James Cameron. Produção: James Cameron e Jon Landau. Intérpretes: Kate Winslet, Leonardo DiCaprio, Billy Zane, Kathy Bates *et al.* Música: James Horner. Estados Unidos: Paramount Pictures, 20th Century Fox, 1997. 1 DVD (195 min), color.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMÍLIO NEMER

*"Somos todos anjos com uma asa só;
só podemos voar quando abraçados uns aos outros."*
(Luciano de Crescenzo)

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMÍLIO NEMER

Entidade Mantenedora Governo Estadual do Espírito Santo
Criada pela Portaria "E" nº 986 de 29 de setembro de 1978
Curso Ensino Médio: Aprovado pelo Parecer CEE nº 2.574/2010
da Resolução do CEE nº 2.264/2010 D. O. de 14/06/2010
CNPJ: nº 03.348.242/0001-69

R. Bernardino Monteiro, 126 - Castelo-ES - Tel.: (28) 3542-1284
escolaemilionemer@sedu.es.gov.br


Castelo, 22 de janeiro de 2019.

À: Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação Física e Desportos
A/c. Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Coordenador do PROEF-UFES

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Mônica Destefani Gava, diretora responsável da Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora e professora Janaina Lubiana Altoé, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) polo da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "A dança nas aulas de Educação Física: legitimidade e democratização "via" prática pedagógica" e com subtítulo "Construção de um material curricular e suas implicações para o Ensino Médio", sob orientação do Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida. Autorizo também a divulgação do nome da escola no projeto, nas produções e nas publicações originárias da pesquisa em questão.

Declaro que conheço os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

Mônica Destefani Gava
Diretora AUT-Portaria 1393-S
D.O. 07/12/2012 NF 450744
E.E.E.M. "Emílio Nemer"

APÊNDICE B – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O(A) estudante _____, matriculado(a) no 2º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa denominada: “A dança nas aulas de Educação Física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica”.

O objetivo do estudo é repensar o ensino da dança nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir do planejamento, implementação e avaliação de uma unidade de ensino com o conteúdo dança. Por meio da intervenção pedagógica, promover o ensino amplo e a participação efetiva e democrática dos(as) estudantes na aquisição e produção do conhecimento em dança, como prática corporal inerente à “Cultura Corporal de Movimento”. Pretende-se também, a partir da intervenção pedagógica, produzir juntamente com os(as) estudantes, um material curricular para o ensino da dança no Ensino Médio, à luz das abordagens críticas da Educação e da Educação Física.

O estudo é importante, pois, a dança pertence ao patrimônio cultural das práticas corporais historicamente construídas pela humanidade. Portanto, deve ser ensinada na escola de forma que todos(as) estudantes tenham acesso a este saber corporal em todos os níveis da Educação Básica, considerando tanto a vivência como o conhecimento em dança, levando o(a) estudante a conquistar autonomia em relação a esta prática corporal. Entretanto, percebemos que a dança, como conteúdo de ensino, ainda não possui o espaço merecido em nossas escolas. Geralmente, a mesma é trabalhada de forma descontextualizada e por diferentes motivos seu ensino é marginalizado no âmbito escolar.

A participação do(a) jovem nesta pesquisa consistirá em: responder a dois questionários e realizar enquanto estudante da instituição escolar todas as atividades propostas para o ensino do conteúdo dança durante o tempo e o espaço das aulas de Educação Física. Tais atividades serão registradas, fotografadas e filmadas. As imagens geradas e as demais produções irão posteriormente compor a construção de um material curricular em forma de vídeo e caderno didático com o intuito de servir como recurso pedagógico para o ensino da dança na escola.

Embora mínimos, os riscos podem ser previstos como a possibilidade de uma avaliação e/ou exposição negativa das informações e imagens, respectivamente, prestadas e geradas pelo(a) estudante. Para evitar os danos que tais riscos podem causar, garantiremos que compartilharemos e validaremos todos os dados e análises com os participantes da pesquisa, juntamente com seus responsáveis, antes de publicá-los. Essa medida garante que o participante tenha clareza de que não serão realizadas exposições negativas das suas informações e imagens. Outro risco que pode ser previsto é a ocorrência de lesões em virtude da realização das atividades práticas necessárias para o ensino dos movimentos e gestuais em dança. Para reduzir este fator de risco, garantimos que as práticas serão planejadas de forma a não ultrapassar os limites físicos dos(as) estudantes e seguindo os critérios de segurança preconizados para a realização de práticas corporais. Todavia, explicitamos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde.

Os benefícios da participação nesta pesquisa estão relacionados à possibilidade dos estudantes do Ensino Médio a terem acesso aos saberes da “Cultura Corporal de Movimento”, neste caso específico, da dança, como uma prática histórica e culturalmente construída pela humanidade. Esta pesquisa, também promove o protagonismo juvenil por estimular a criatividade, a subjetividade e a expressividade dos estudantes. Possibilita também, a produção de conhecimentos, a apreciação do

sensível e das emoções, desenvolvimento do trabalho em grupo e de exercer a cidadania a partir de construções próprias e inovadoras que serão materializadas no produto final desta pesquisa: o material curricular em dança.

Informamos que você, enquanto responsável, não terá despesas nem será remunerado pela participação do(a) jovem nesta pesquisa. De todo modo, caso haja alguma despesa de qualquer natureza com participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido.

Esse TCLE possui duas vias, sendo que uma ficará em posse da pesquisadora e você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e do comitê de ética desta instituição, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou em qualquer momento. A sua via do TCLE deverá estar assinada e rubricada em todas as suas páginas por você e pela pesquisadora.

Para qualquer tipo de esclarecimento entrar em contato com:
 Pesquisadora responsável: Janaina Lubiana Altoé. Telefone: (28) 9 9984 – 2164.
 E-mail: janalub@yahoo.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação Física e Desportos. Av. Fernando Ferrari, 514 Campus Universitário Goiabeiras, Vitória – ES, CEP: 29.075-810, Telefone: (27) 4009 – 2620.

Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa entrar em contato com:
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus de Goiabeiras: Sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29.075-910, Telefone: (27) 3145-9820, E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Eu, _____,
 _____, na qualidade de () pai, () mãe, () tutor(a) () guardião(o) do(a) jovem

_____, matriculado(a) no 2º ano, da turma _____ da Escola Estadual de Ensino Médio Emílio Nemer, concordo e autorizo a participação do(a) jovem na pesquisa intitulada “A dança nas aulas de Educação Física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica”. Autorizo também, o uso da imagem do(a) jovem por meio de fotos e vídeos para fins de divulgação dos resultados desta pesquisa, não recebendo para isto qualquer tipo de remuneração. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Janaina Lubiana Altoé sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do(a) estudante. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para ambas as partes.

Local e data _____ / _____ / _____.

Responsável pelo(a) estudante: _____

Assinatura do(a) responsável pelo(a) estudante: _____

Responsável pela pesquisa: Janaina Lubiana Altoé.

Assinatura da responsável pela pesquisa: _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOCIOANTROPOLÓGICO

1. Qual a sua idade?

2. **Você mora na:** () Zona rural () Sede
3. **Se residente na sede, mora próximo a escola?**
() Sim () Não
4. **Qual o seu meio de locomoção até a escola?**
() Ônibus () Bicicleta () A pé
() Outros Qual: _____
5. **Você pratica alguma religião?** () Sim () Não
Se sim, qual? _____
6. **Você tem celular?** () Sim () Não
Se sim, em média, quantas horas por dia você fica no celular _____
7. **Você usa computador?** () Não () Sim, de casa
() Sim, da escola () Sim, do trabalho () Sim, de amigos () Sim, de outros locais
8. **Sua residência é:** () Própria () Alugada
() Cedida () Outros
9. **Você trabalha?** () Sim () Não
Se sim, em qual função?

Se sim, trabalha por: opção () ou necessidade para colaborar com a renda familiar ()
10. **Que atividades você realiza no seu dia-a-dia e que te faz feliz?**

11. **Quais são seus objetivos/projetos de vida?**

12. **Você acredita que a nossa escola pode te ajudar a atingi-los?** () Sim () Não. **Por quê?**

13. **O que você gosta de fazer em seu tempo livre no lazer?**

14. **Como você está se sentindo em relação ao seu corpo?**

15. **Você tem um bom relacionamento com sua família?** () Sim () Não. **Explique.**

16. **Seus pais ou responsáveis trabalham em que?**

17. **Quais suas expectativas (o que você espera) em relação a escola?**

18. **A escola atende suas necessidades e interesses? Explique.**

19. **O que você gosta na escola?**

20. **O que você não gosta na escola?**

21. **Quais livros você já leu?**

22. **Quanto tempo, em casa, você se dedica aos estudos diários?**

23. **Você realiza algum tipo de prática corporal?**
Sim () Não ()
Se sim, Qual? _____
Se não, por quê? _____
24. **Quais conteúdos da Educação Física você aprendeu no Ensino Fundamental?**

25. **O que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Física no do Ensino Médio?**

26. **Qual importância ou contribuições a Educação Física oferece e que serão utilizados ao longo da sua vida?**

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO SOBRE O ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NA ESCOLA

1- Em qual etapa da Educação Básica você teve aulas de dança na Disciplina de Educação Física? Pode-se marcar mais de uma alternativa.

- Educação Infantil (pré-escola)
- Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º Ano
- Ensino Fundamental II – do 6º ao 9º Ano
- Nenhuma

2- Em qual momento a dança foi trabalhada nas escolas em que você frequentou durante o Ensino Fundamental? Pode-se marcar mais de uma alternativa.

- Em datas comemorativas (exemplo: apresentação para o dia das mães/pais)
- Em eventos e festas da escola com apresentação pública (exemplo: Festa Junina)
- Nas aulas da disciplina de Educação Física como conteúdo de ensino
- Nas aulas da disciplina de Arte como conteúdo de ensino
- Não foi trabalhada em nenhum momento
- Outros:

3- Frequentemente, quem participava das atividades de dança nas escolas em que você frequentou durante o Ensino Fundamental?

- Meninas
- Meninos
- Juntos: meninas e meninos
- A dança não foi trabalhada

4- Nas aulas de dança na Disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental, como era a participação dos(as) estudantes com deficiência ou necessidades especiais?

- Sempre participavam
- Nunca participavam
- Participavam apenas das danças preparadas para as apresentações públicas em festas e eventos da escola
- Não possuía estudantes com deficiência ou necessidades especiais nas minhas turmas de Ensino Fundamental
- A dança não foi trabalhada nas aulas de Educação Física

5- Nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e ou nos demais momentos em que a dança foi trabalhada na escola, qual ou quais danças foram vivenciadas/aprendidas? Pode-se marcar mais de uma alternativa.

- A dança não foi trabalhada
- Ciranda
- Dança Country
- Dança de Salão (Bolero, Tango, Salsa, Samba de Gafieira e entre outros)
- Dança de Rua/Street Dance
- Dança Contemporânea
- Balé
- Jazz
- Forró
- Baião
- Xote
- Axé
- Funk
- Quadrilha

- Samba
- Pagode
- Hip Hop
- Frevo
- Lambada
- Sertanejo
- Maracatu
- Congo
- Maneiro-pau
- Carimbó
- Xaxado
- Catira
- Rock
- Maculelê
- Outros:

6- Nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, as atividades de dança aconteciam de que forma?

- Exclusivamente práticas
- Exclusivamente teóricas
- Práticas e teóricas
- A dança não foi trabalhada nas aulas de Educação Física
- Outros:

7- Nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, as coreografias, sequências ou passos desenvolvidos nas atividades de dança eram:

- Elaborados pelo(a) professor(a)
- Elaborados pelos(as) estudantes
- Elaborados pelo(a) professor(a) e estudantes
- Elaborados por um(a) coreógrafo(a) para apresentações públicas em festas e eventos da escola
- Reproduzidos/copiados das danças veiculadas pela mídia (por exemplo: videoclipes)
- A dança não foi trabalhada nas aulas de Educação Física
- Outros:

8- Sobre a sua motivação em participar das aulas de dança na

Disciplina de Educação Física do Ensino Fundamental:

- Participava porque era obrigado(a) devido aos pontos atribuídos às notas
- Participava com entusiasmo por se tratar de uma prática corporal prazerosa
- Às vezes participava, dependendo do estilo ou ritmo
- Não participava de maneira alguma
- A dança não foi trabalhada nas aulas de Educação Física
- Outros:

9- Sobre a sua avaliação nas aulas de dança na Disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental:

- Fui avaliado(a) de acordo com meu desempenho na realização das atividades práticas e execução das coreografias
- Fui avaliado(a) de acordo com a minha participação e interesse nas realizações das atividades práticas
- Fui avaliado(a) de acordo com a beleza ou graciosidade apresentada na realização das atividades práticas e execução das coreografias
- Fui avaliado(a) por meio de provas, trabalhos escritos ou orais, pois não participava das atividades práticas
- Fui avaliado(a) recebendo pontuação mínima para aprovação, pois, não participava das aulas de dança
- Fui reprovado(a), pois não participava das aulas de dança
- A dança não foi trabalhada nas aulas de Educação Física
- Outros:

10- Caso a dança tenha sido trabalhada como conteúdo de ensino da Educação Física do Ensino Fundamental e se você sempre participava das aulas, não responda a

esta questão. Porém, se não participava das aulas de dança na Educação Física do Ensino Fundamental, quais eram as razões/motivos?

- Nunca gostei de dançar e não era estimulado(a) a realizar tal prática
- Considero a dança uma atividade prática difícil e não possuía habilidade/coordenação necessária para dançar
- Tenho vergonha de exibir meu corpo
- Gosto de dançar, porém, tenho receio de me tornar motivo de piada e chacota de meus colegas
- A dança é uma atividade somente para as meninas
- Minha religião não me permite dançar
- Minha família não me permite dançar
- Não gosto de ficar suado(a) após a realização de atividades práticas, como a dança
- A dança não foi trabalhada nas aulas de Educação Física
- Outros:

11- Você costuma dançar fora do ambiente escolar?

- Sim
- Não

12- Se a resposta da questão anterior tenha sido positiva, ou seja, "Sim", responda em quais locais você costuma dançar fora do ambiente escolar? Pode-se marcar mais de uma alternativa.

- Em casa
- Shows
- Boates
- Baile funk
- Festas de aniversário/casamento
- Festas de rua

- Academias ou clubes
- Escolas, estúdios e ou companhias de dança
- Igreja (exemplos: encontros de jovens e louvores)
- Outros:

13- Em um possível trabalho com dança na Disciplina de Educação Física no Ensino Médio, qual ou quais danças você gostaria de vivenciar? Pode-se marcar mais de uma alternativa.

- Nenhum
- Ciranda
- Dança Country
- Dança de Salão (Bolero, Tango, Salsa, Samba de Gafieira e entre outros)
- Dança de Rua/Street Dance
- Dança Contemporânea
- Balé
- Jazz
- Forró
- Axé
- Funk
- Quadrilha
- Samba
- Pagode
- Hip Hop
- Frevo
- Lambada
- Sertanejo
- Maracatu
- Congo
- Maneiro-pau
- Carimbó
- Xaxado
- Catira
- Rock
- Maculelê
- Outros:

14- Qual seria a sua possível reação ou sentimento se o(a) professor(a) de Educação Física indicar que nas

próximas aulas trabalhará com o conteúdo dança?

() Ficarei feliz e motivado(a) porque a dança é uma prática corporal que eu gosto de realizar

() Ficarei interessado(a) em vivenciar ou aprender algo diferente dos esportes de quadra

() Ficarei chateado(a) porque não gosto de dançar

() Ficarei chateado(a) porque prefiro os esportes de quadra e ou outras práticas corporais

() Ficarei desconfortável, me sentindo mal, pois sou tímido(a) e não gosto de me expor

() Ficarei desmotivado(a) pois não tenho habilidade e ou coordenação para dançar

() Ficarei apreensivo(a) pois minha religião e ou minha família não me permitem dançar

Outros:

APÊNDICE E - DIÁRIO DE CAMPO

Projeto de pesquisa: A dança nas aulas de Educação Física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica.			
Pesquisadora: Janaina Lubiana Altoé			
Escola: E.E.E.M. Emílio Nemer			
Número do diário/aula:		Data	da / /
		observação/registro:	
Temática observada:			
Local da observação:			
Série/turma:	Auxiliar de registro:		
Atividades desenvolvidas:			
Recursos/materiais:			
Observações, descrição da cena, dos diálogos e acontecimentos particulares:			
Definições para próxima aula:			
Impressões, análises e avaliação:			